

**UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA**  
**FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA**



**DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: UMA ABORDAGEM ÀS PRÁTICAS DE  
INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

DISSERTAÇÃO ELABORADA COM VISTA À OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR  
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
NA ESPECIALIDADE DE ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DE EDUCAÇÃO

Orientador: Professor Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário

Júri:

Presidente

Reitor da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais

Professora Doutora Maria Leonor Frazão Moniz Pereira da Silva

Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Professor Doutor Domingos Manuel Barros Fernandes

Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco

Professor Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Maria Manuela Santana Fernandes Matos

2010

## **Agradecimentos**

Dirijo, primeiramente, o meu agradecimento ao Professor Doutor Carlos Januário pela paciência e disponibilidade sempre presentes na orientação deste trabalho, pela sua amizade, segurança e incentivo oferecido, dissipando dúvidas e apoiando-me, incondicionalmente, neste percurso. Dirijo também à sua família um agradecimento muito especial pelo acolhimento e um pedido de desculpas pelos momentos em que lhe ocupei o tempo familiar com este trabalho.

Um segundo agradecimento vai para os elementos do Conselho Executivo do Agrupamento nº 1 de Escolas de Évora pela valiosa colaboração prestada na facilitação dos meios para a investigação e pela sua disponibilidade e amizade.

Aos professores do 2º ciclo da E.B.I/JI da Malagueira, sem os quais não teria sido possível realizar este estudo, pela sua disponibilidade, colaboração na recolha de dados e aceitação da observação na interioridade das suas práticas lectivas.

À minha família sempre presente nas minhas causas e que pacientemente me apoiou.

## Resumo

O estudo tem como objectivos principais conhecer as opções tomadas ao nível de uma micro-política de organização e de funcionamento que influenciam o currículo no contexto escolar face à diversidade social, económica e multicultural dos alunos, bem como pretende identificar os modos de diferenciação curricular e as decisões tomadas pelos professores, de acordo com as suas concepções e fontes de conhecimento para a organização de ambientes de aprendizagem. Procura, ainda, conhecer as formas de avaliação e regulação previstas no processo de desenvolvimento curricular.

A pesquisa inspirou-se numa abordagem etnográfica, configurada num estudo de caso, de carácter longitudinal e exploratória. Permitiu estudar acontecimentos que se reportam a dois anos lectivos durante a frequência do 2º ciclo do Ensino Básico, acompanhando os grupos/turmas de alunos de uma Escola. O estudo centrou-se na análise documental de Produtos Curriculares, Observação de Aulas e Entrevistas aos professores responsáveis pelas decisões de organização e de *design* curricular.

Pela análise dos resultados, é possível concluir que a Escola, em questão, procura responder à diversidade dos seus alunos, embora seja uma tarefa algo difícil pelas suas características económico-sociais, étnicas e multiculturais. A micro-política de ensino é definida ao nível de Escola para atender a todos os alunos, numa tentativa de descentralização, de acordo com a autonomia curricular. Os professores demonstraram capacidades nos processos de (re)construção do currículo baseado na diferenciação curricular com a intencionalidade de proporcionar aprendizagens significativas necessárias aos alunos. As práticas diferenciadoras do ensino não assumem relevância na actividade lectiva dos docentes das turmas. São, no entanto, visíveis para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) quando o currículo é desenvolvido pelo Professor de Educação Especial, fora do contexto da turma. Constata-se, ainda, a necessidade de formação dos docentes sobre os processos de gestão curricular e diferenciação pedagógica no sentido de contribuir para uma maior eficácia do ensino, bem como para a necessidade do domínio da conceptualização teórica e legislativa destes processos.

**Palavras-chave:** *Diversidade; Reconstrução do Currículo; Flexibilização; Diferenciação Curricular; Diferenciação Pedagógica; Produtos Curriculares; Descentralização*

## **Abstract**

The purpose of the study is to know the key choices made at a micro-political organization and functioning that influence the curriculum in school context considering social, economic and multicultural diversity of students. It also intends to identify curriculum differentiating ways and the decisions taken by teachers according to their ideas and sources of knowledge regarding the organization of learning environments. The study also aims at knowing the ways of evaluating and regulating laid down in the process of curriculum development.

The research was based in an ethnographic approach, set in a longitudinal and exploratory case study. It allowed studying events that relate to two academic years during the frequency of the 2nd cycle of basic education, monitoring the groups / classes of students of a School. The study focused on the documental analysis of *Curriculum Products*, observation of lessons and interviews with the teachers responsible for the decisions of curriculum organization and design.

Analysing the results, we can conclude that the target School seeks to answer to the diversity of their students. Although it is a somewhat difficult task due to their social-economic, ethnic and multicultural characteristics.

The micro-politics of education is set at the School level in order to answer to all students, in an attempt of decentralization, according to the curricular autonomy. Teachers demonstrated skills in the processes of (re)construction of the curriculum based on curriculum differentiation with the intent to provide the needed meaningful learning for students. The differentiated education practices bear no relevance in the work of the teachers teaching the classes. However, they are visible to students with Special Needs when the curriculum is developed by the *Special Education Teacher*, outside the context of the class. There is the need, not only for training of the teachers on curriculum management processes and educational differentiation to contribute to a greater effectiveness of teaching, but also in the area of theoretical and legislative conceptualization of these processes.

**Keywords:** *Diversity; Reconstruction of the Curriculum Flexibility; Curriculum Differentiation; Instruction Differentiation; Curriculum Products; Decentralization*

*“Mas todo o sementeiro  
Semeia contra o presente.  
Semeia como vidente  
A seara do futuro  
Sem saber se o chão é duro  
E lhe recebe a semente.”*

Miguel Torga  
*Nihil Sibi*

<b>ÍNDICE GERAL</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>10</b>
<b>1. CONTEXTUALIZAÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2. OBJECTIVOS DO ESTUDO</b>	<b>13</b>
<b>3. QUESTIONAMENTO DE PARTIDA</b>	<b>13</b>
<b>4. QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>21</b>
<b>1. O CURRÍCULO: DA CONCEITUAÇÃO EM EDUCAÇÃO À ACTUALIDADE</b>	<b>22</b>
1.1. A Especialização do Currículo	23
1.2. A Disciplinarização do Currículo	25
1.3. Os Modelos Tradicionais de Currículo	27
1.4. A Reconceptualização do Currículo: Transformações nos Anos 70	28
1.5. Concepções Político-Sociais na Escola Portuguesa: Intenções da Democratização do Ensino	31
1.6. Da Centralização à Descentralização	33
1.7. A Territorialização das Práticas	37
1.8. Fundamentos da Reconceptualização Curricular	39
1.8.1. A Dimensão das Práticas Curriculares Locais – Nível de Escola	43
1.9. Fundamentos do Currículo versus Diversidade	49
<b>2. DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR – PERSPECTIVAS</b>	<b>53</b>
2.1. Diferenciação Curricular: À procura da Conceptualização	57
2.1.1. Diferenciação Curricular – Direcionalidades Políticas	61
2.1.2. Diferenciação Curricular – Capacidades Organizativas ao Nível de Escola	62
2.1.3. Diferenciação Curricular – Práticas Pedagógicas Diferenciadoras	68
<b>3. CONCEPÇÕES NORMATIVAS - SÍNTESE</b>	<b>73</b>
<b>4. PROFISSIONALIDADE DOCENTE</b>	<b>77</b>
4.1. A Formação: Contributos para a Docência	79
4.1.1. Competência para Ensinar – O Saber Docente	80
4.2. A Docência – Desenvolvimento da Profissão	83
4.2.1. Práticas Reflexivas	87
4.2.2. A Cooperação <i>versus</i> Colegialidade	89
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>91</b>
<b>1. METODOLOGIA</b>	<b>92</b>

<b>2. CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO</b>	<b>92</b>
<b>3. DADOS DE CARACTERIZAÇÃO</b>	<b>93</b>
3.1. Grupos/Turmas Intervenientes	93
3.2. Caracterização dos Professores Participantes nas Entrevistas	95
3.3. Caracterização dos Professores Participantes na Observação de Aulas	97
3.4. Procedimentos Gerais na Recolha de Dados	98
3.4.1. Produtos Curriculares – Procedimentos de Recolha e Análise	99
3.3.2. Observação de Aulas – Registo e Procedimentos de Recolha e Análise	106
3.3.3. Entrevistas	113
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>117</b>
<b>1. PRODUTOS CURRICULARES</b>	<b>118</b>
1.1. Projecto Educativo	119
1.1.1. Dados de Caracterização	120
1.1.2. Linhas de Acção	123
1.1.3. Principais Acções Estratégicas	124
1.2 – Projectos Curriculares de Escola	127
1.2.1. Identificação dos Problemas	127
1.2.2. Intencionalidades / Prioridades dos PCE	128
1.2.3. Organização	130
1.2.4. Domínios e Áreas de Intervenção	132
1.2.5. Estratégias Perspectivadas	133
1.2.6. Formas de Avaliação	135
1.3. Projectos Curriculares de Turma	136
1.3.1. Caracterização do Grupo/Turma	137
1.3.2. Caracterização da Equipa Educativa	140
1.3.3. Finalidades Educativas do PCT	141
1.3.4. Organização Curricular	142
1.3.5. Integração dos Conteúdos	143
1.3.6. Operacionalização das Competências	147
1.3.7. Calendarização das Estratégias/Actividades	151
1.3.8. Avaliação dos PCT	151
1.4. Ligação Inter-conceptual dos Projectos	152
1.4.1. Algumas Inferências sobre a Análise dos Projectos	155
1.5. Organização Curricular – Percursos Curriculares Alternativos	156
1.6. Gestão dos Apoios Educativos	160
1.6.1. Medidas do Regime Educativo Comum	160
1.6.2. Medidas do Regime Educativo Especial	166
<b>2 – PRÁTICAS OBSERVÁVEIS EM SALA DE AULA</b>	<b>176</b>
2.1 – Primeiro Momento de Observação	176
2.1.1. Áreas Curriculares	177
2.1.2. Actividades Planeadas para o Grupo/Turma	178
2.1.3. Planeamento Diferenciado	181
2.1.4. Intervenção Educativa do Professor de Apoio	182
2.1.5. Intervenção Educativa do Professor da Disciplina	183
2.1.6. Recursos Disponibilizados	186
2.2 – Segundo Momento de Observação	187
2.2.1. Unidades Curriculares Observadas	187
2.2.2. Planeamento de Actividades – Sequencialidade e Adequação	188

2.2.3. Desenvolvimento da Actividade	190
<b>3. DISCURSO DOS INTERVENIENTES: (RE)CONSTRUÇÃO CURRICULAR</b>	<b>194</b>
<b>3.1. A Construção do Projecto Curricular de Turma</b>	<b>196</b>
3.1.1. Identificação de Necessidades e Finalidades do Projecto	197
3.1.2. Opções Organizativas do Currículo da Turma	201
3.1.3. Operacionalização do Processo de Planeamento	206
<b>3.2. As Necessidades Educativas Especiais no Contexto da Turma</b>	<b>210</b>
3.2.1. Organização do Currículo para Alunos com NEE	211
3.2.2. Intervenção dos Docentes de Apoio	216
3.2.3. Gestão dos Recursos	217
3.2.4. Trabalho Colaborativo	218
<b>3.3. Construção de Áreas Curriculares Específicas – Percurso Flexível</b>	<b>220</b>
3.3.1. Processo Organizativo	221
3.3.2. (Re)construção Curricular	224
<b>3.4. Escolha de uma Identidade</b>	<b>229</b>
3.4.1. Organização do Contexto Educativo	229
3.4.2. Decisões Organizativas	230
3.4.3. Fundamentos do Processo	232
<b>3.5. Desenvolvimento da Profissionalidade Docente</b>	<b>234</b>
3.5.1. Factores Influenciadores da Acção Docente: Desenvolvimento do Processo Curricular	235
3.5.2. Factores Influenciadores da Acção Docente: Necessidades Formativas / Influência da Formação	237
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>241</b>
<b>1- CONCLUSÕES</b>	<b>242</b>
<b>1.1- Conclusões sobre a Dinâmica Instituída na Escola</b>	<b>243</b>
<b>1.2. Contributos para a Formação de Professores</b>	<b>261</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>264</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>271</b>
Anexo 1 - Sistema de Análise do Projecto Educativo	272
Anexo 1 a) – Sistema de Análise do Projecto Educativo - Desenvolvimento da Acção Estratégica	273
Anexo 1 b) – Sistema de Análise Projecto Educativo - Quadro Síntese – final	275
Anexo 2 a) - Quadro de Análise do Projecto Curricular de Escola 2006/2007	276
Anexo 2 b) - Quadro de Análise do Projecto Curricular de Escola 2007/2008	277
Anexo 2 c) – Quadro de Análise Final dos PCE	279
Anexo 3 a) - Sistema de Análise do PCT - Exemplo	281
Anexo 3 b) – Sistema de Análise dos PCT – Final	282
Anexo 4 - Operacionalização da Programação para os alunos com NEE - exemplo	286
Anexo 4 a) - Operacionalização da Programação para os alunos com NEE matriz final	287
Anexo 5 - Observação de Aulas – da planificação à intervenção nos contextos Ex. Português (aspectos emergentes)	289
Anexo 5 a) – Observação de Aulas – da planificação à intervenção nos contextos das turmas – recorte intermédio	289
Anexo 5 b) - Sistema de Análise das observações de aula - final	290
Anexo 6 - Observação de Aulas – da planificação à intervenção nos contextos – (aspectos emergentes) exemplo <i>Matemática</i>	292



Anexo 6 a) - Sistema de Análise das observações de aula - final	293
Anexo 7 – Objectivos e Guiões das Entrevistas	294
Anexo 8 - Protocolos de entrevistas - exemplos	298
Anexo 9 - Recorte das Unidades de Registo	309
Anexo 10 – Matrizes iniciais e Intermédias	317
Anexo 11 – Matriz final das Entrevistas	321

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Fig. 1- Políticas Curriculares	34
Fig. 2. Possibilidades de Integração Curricular a partir das Disciplinas (adapt. de Leite, 2001)	49
Quadro I – Distribuição dos Alunos pelos Sectores de Ensino Existentes na Escola	94
Quadro II – N° de Alunos/Turma	94
Quadro III – N° de Alunos	94
Quadro IV – Caracterização dos Alunos com NEE	95
Quadro V – Caracterização dos Entrevistados	96
Quadro VI – Caracterização dos Professores Colaboradores na Observação de Aulas	97
Quadro VII – Sistema de análise do PE	100
Quadro VIII – Sistema de Análise dos Projectos Curriculares de Escola	101
Quadro IX- Sistema de Análise dos Projectos Curriculares de Turma para os dois Anos Lectivos	102
Quadro X – Sistema de Análise da Ligação Inter-conceptual entre Projectos	102
Quadro XI – Sistema de Análise da Programação para a Turma de Percursos Curriculares Alternativos	103
Quadro XII – Sistema de Análise dos Planos de Recuperação	104
Quadro XIII – Sistema de Análise dos Planos de Acompanhamento	105
Quadro XIV – Sistema de Análise da Programação para Alunos com NEE	105
Quadro XV – Observação de Aulas	108
Quadro XVI – Projecto Educativo – Dados de Caracterização	120
Quadro XVII – Projecto Educativo – Finalidades	121
Quadro XVIII – Projecto Educativo – Linhas de Acção	123
Quadro XIX – Projecto Educativo – Acções Estratégicas/Operacionalização	124
Quadro XX – Projectos Curriculares de Escola – Identificação de Problemas	127
Quadro XXI – Projectos Curriculares de Escola – Intencionalidades/Prioridades	129
Quadro XXII – Projectos Curriculares de Escola – Formas de organização	130
Quadro XXIII – Projectos Curriculares de Escola – Domínios e Áreas de Intervenção	133
Quadro XXIV – Projectos Curriculares de Escola – Estratégias Perspectivadas	134
Quadro XXV – Projectos Curriculares de Escola – Formas de Avaliação	136
Quadro XXVI – Projectos Curriculares de Turma – Caracterização da Turma – Meio Ambiental	137
Quadro XXVII – Projectos Curriculares de Turma – Caracterização da Turma – Potencialidades	138
Quadro XXVIII – Projectos Curriculares de Turma – Caracterização da Turma – Dificuldades	139
Quadro XXIX – Projectos Curriculares de Turma – Caracterização da Turma – Regras de Comportamento	140
Quadro XXX – Projectos Curriculares de Turma – Caracterização da Equipa Educativa	141
Quadro XXXI – Projectos Curriculares de Turma – Finalidades Educativas do PCT	141
Quadro XXXII – Projectos Curriculares de Turma – Organização Curricular	142
Quadro XXXIII – Projectos Curriculares de Turma – Integração dos Conteúdos - Articulação Curricular	144
Quadro XXXIV – PCT- Integração dos Conteúdos – Mobilização de Competências nos Alunos	146
Quadro XXXV – PCT – Operacionalização das Competências – Estratégias/Actividades	147
Quadro XXXVI – PCT – Operacionalização das Competências – Estratégias/Actividades referentes às Áreas Curriculares Não Disciplinares	148
Quadro XXXVII – PCT – Operacionalização das Competências – Actividades de Enriquecimento Curricular	149

Quadro XXXVIII – PCT – Operacionalização das Competências – Apoios e Complementos Educativos	150
Quadro XXXIX – PCT – Operacionalização das Competências – Articulação com a Comunidade	150
Quadro XL – PCT – Calendarização	151
Quadro XLI – Avaliação dos PCT	151
Quadro XLII – Indicadores Comuns nos Projectos – Linhas Orientadoras	152
Quadro XLIII – Indicadores Comuns nos Projectos – Intencionalidades/Prioridades	153
Quadro XLIV – Indicadores Comuns nos Projectos – Finalidades Educativas	154
Quadro XLV – Indicadores Comuns nos Projectos – Pontos Estratégicos	155
Quadro XLVI – Área Comunicação e Tecnologia – Natureza das Competências	157
Quadro XLVII – Área Expressão Dramática – Natureza das Competências	158
Quadro XLVIII – Área Homem Ambiente – Natureza das Competências	159
Quadro XLIX – Planos de Recuperação – Competências não Adquiridas	161
Quadro L – Planos de Recuperação – Modalidades de Intervenção	162
Quadro LI – Planos de Recuperação – Operacionalização	163
Quadro LII – Planos de Acompanhamento – Dificuldades Diagnosticadas	165
Quadro LIII – Planos de Acompanhamento – Modalidades do Plano	165
Quadro LIV – Áreas do Programa Educativo	167
Quadro LV – Metodologias e Recursos Específicos	169
Quadro LVI – Objectivos da Intervenção	170
Quadro LVI – Objectivos da Intervenção – cont.	171
Quadro LVII – Natureza das Competências a Adquirir pelos Alunos com NEE	172
Quadro LVIII – Natureza das Competências a adquirir pelos Alunos	173
Quadro LIX – Avaliação	173
Quadro LX – Tempos Lectivos Observados em cada Disciplina	177
Quadro LXI – Observações no Planeamento para o Grupo/Turma	179
Quadro LXI – Observações no Planeamento para o Grupo/Turma (Cont.)	180
Quadro LXII – Observações no Planeamento Diferenciado	181
Quadro LXIII – Observação da Intervenção Educativa do Professor de Apoio	182
Quadro LXIV – Observação na Intervenção Educativa do Professor da Disciplina	183
Quadro LXV – Observação – Recursos Disponibilizados	186
Quadro LXVI – Frequência de Observações por Unidade Curricular	187
Quadro LXVII – Planeamento de Unidades Curriculares em Função das Turmas	188
Quadro LXVIII – Frequência das Observações por Sessão no Desenvolvimento da Actividade Docente	190
Quadro LXIX – Número de Indicadores por Temas	196
Quadro LXX – Identificação de Necessidades: Contexto Educativo	198
Quadro LXXI – Definição de Prioridades	199
Quadro LXXII – Opções Curriculares – Áreas	202
Quadro LXXII – Opções Curriculares - Competências	202
Quadro LXXIII – Opções Estratégicas	204
Quadro LXXIV – Opções Estratégicas	205
Quadro LXXV – Organização dos Docentes	207
Quadro LXXVI – Avaliação dos PCT	208
Quadro LXXVII – Adequação Curricular – Modo de Elaboração	211
Quadro LXXVIII – Adequação Curricular: Competências/Diferenciação	213
Quadro LXXIX – Modalidades de Intervenção	216
Quadro LXXX – Gestão dos Recursos	217
Quadro LXXXI – Colaboração dos Intervenientes	218
Quadro LXXXII – Adequação Curricular: Factores Influenciadores	221
Quadro LXXXIII – Adequação Curricular: Natureza dos Conteúdos	223
Quadro LXXXIV – Decisões de Planeamento	225
Quadro LXXXV – Convicções dos Docentes	227
Quadro LXXXVI – Contexto Educativo	230
Quadro LXXXVII – Decisões Organizativas	230
Quadro LXXXVIII – Fundamentos do Processo	233
Quadro LXXXIX – Desenvolvimento do Processo	235
Quadro LXXXIX – Desenvolvimento do Processo	237

## **INTRODUÇÃO**

## **Introdução**

A construção de significados e motivações que atravessam a escolaridade conduz a um vasto campo curricular, na qual a escola tem que se mover, na tentativa de encontrar uma identidade própria, com a adesão dos que nela interferem. Realça-se a função dos professores como interventores directos na modelação e (re)conceptualização do currículo, contextualizado nas relações estabelecidas no meio real da população a quem se dirige. O olhar crítico sobre o conhecimento sociopolítico e multicultural do ambiente circundante obriga à necessidade de adopção de intervenções diferenciadas do currículo. A sua função principal é a de cumprir o papel socializador da escola, por um lado, e, por outro, cumprir a função académica para o que é entendido, tradicionalmente.

A questão central coloca-se no atendimento à diversidade dos alunos com base na autonomia curricular e na responsabilização dos agentes educativos, situados no nível escolar local. Subjacente a esta ideia está a defesa da gestão curricular que permite a configuração do currículo adequado à especificidade da população escolar proporcionando, assim, uma formação de maior qualidade, onde a territorialização da acção educativa incorpore a realidade existente nas escolas (Roldão, 2003b; Leite, 2005; Pacheco, 2005, 2008).

Na actualidade, a diversidade dos alunos com identidades culturais, linguísticas, sociais e de aprendizagem e participação, muito próprias em meio escolar, reclama uma abordagem curricular diferenciada, conceptualizada na acção promotora da escola. Não sendo só a complexidade de situações a que os professores se confrontam, no seu quotidiano, a legislação existente e as concepções teóricas actuais transmitem a ideia da possível solução pela via curricular, mais explicitamente, pela diferenciação curricular (Roldão, 2003b).

A emergência da diferenciação curricular e as abordagens do currículo no campo conceptual ganharam expressão através dos tempos na investigação educacional, assumindo um discurso hegemónico que merece ser compreendido e questionado nos contextos. Esta emergência é fruto de novos questionamentos sobre a legitimação social do conhecimento e de novos formatos que o currículo tem assumido nos sistemas educativos do mundo

ocidental, e particularmente em Portugal a partir dos anos 90. Até hoje, a profusão legislativa tem acompanhado estas preocupações, embora seja sempre dilemático a forma como as reformas e inovações curriculares são apresentadas, difundidas e, finalmente, adoptadas e integradas pelas escolas e pelos professores.

Na contextualização das necessidades dos alunos a nível de escola e, particularmente, no âmbito da turma, *“a diferenciação sugere que é possível criar salas de aula nas quais a realidade da diversidade entre alunos pode ser tratada a par das realidades curriculares”* (Tomlinson, 2008:7).

A diferenciação curricular que se procura *“há-de situar-se no plano da acção curricular inteligente da escola e dos professores, intencional e informada por conhecimento científico adequado, para «partindo donde o aluno está» (...) poder orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum, visando na medida do possível, o melhor acesso de todos à integração plena na sociedade a que pertencem e de que são desejavelmente actores activos”* (Roldão, 2003b: 58).

Baseada na diversidade dos públicos escolares, a diferenciação curricular emerge numa abordagem estrutural e organizacional no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico. É neste âmbito que se apresenta o estudo realizado, que tem como objectivos principais compreender as decisões tomadas pela escola no âmbito de uma micro-política de organização e de funcionamento que influenciam o currículo, identificando as decisões de planeamento e de *design* curricular no âmbito dos diferentes Projectos: Educativo, Curricular de Escola e Curricular de Turma. A investigação pretende identificar os modos de diferenciação curricular e as decisões tomadas pelos professores, de acordo com as suas concepções e fontes de conhecimento, na organização de ambientes de aprendizagem para responder à diversidade social, económica e multicultural dos alunos.

O presente trabalho está estruturado por capítulos, organizados por assuntos temáticos, de acordo com o desenvolvimento da investigação. Assim, num primeiro capítulo contextualiza-se o estudo e apresenta-se a sua problematização e relevância. São enunciados os objectivos e as questões de partida orientadoras da pesquisa.

No segundo capítulo, a perspectiva curricular ao longo das últimas décadas organiza-se num texto de revisão da literatura que nos permite compreender o processo de transformação sofrido e as perspectivas conducentes à teorização da diferenciação curricular, bem como práticas diferenciadoras do currículo. Faz-se a alusão também às conceptualizações do desenvolvimento da profissionalidade docente, no sentido de uma melhor compreensão dos processos e representações do professor face às tarefas de desenvolvimento curricular nas diversas fases: de concepção, de design, de implementação e de avaliação.

No terceiro capítulo direccionado para a metodologia fundamentam-se as opções metodológicas, descrevem-se os procedimentos e instrumentos da recolha de dados, bem como se apresenta os sistemas de análise e os procedimentos relativos ao tratamento dos dados.

No quarto capítulo, com uma extensão maior, apresenta-se a análise e discussão dos resultados relativos aos produtos curriculares, à observação de aulas e à análise das entrevistas efectuadas aos professores. Apresentam-se, ainda, conclusões parcelares relativas a cada assunto abordado na perspectiva da desconstrução e sistematização das ideias transmitidas ao longo da análise.

Por fim, no quinto capítulo, é feita a análise conclusiva do trabalho relativamente aos pontos críticos emergentes e à congruência interconceptual e metodológica decorrente da investigação.

**CAPÍTULO I**  
**PROBLEMÁTICA GERAL DO ESTUDO**

Neste capítulo descreve-se a problematização do estudo, finalidades e objectivos da investigação. Apresentam-se as questões de partida que conduziram ao desenrolar da acção investigativa.

## 1. Contextualização

Decorrida quase uma década sobre a implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico, sob o articulado do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, as preocupações sobre a prática curricular continuam a traduzir-se na organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com as problemáticas emergentes de cada estabelecimento de ensino. Visa alcançar-se a melhoria da qualidade das aprendizagens através da efectivação de experiências, metodologias, instrumentos de trabalho e organização das componentes do currículo, entre outros aspectos emergentes da prática pedagógica diária. Porém, a regulação do sistema de adopção de práticas educativas que permitam a coerência e sequencialidade da gestão e organização curricular, continuam a ser alvo de orientações ministeriais através de Despachos e Normativos para salvaguardar a mobilização de recursos, as modalidades de intervenção e os resultados a alcançar, em termos de política educativa.

A «descentralização do sistema educativo», «flexibilidade curricular» e «descentralização curricular» são pressupostos da organização e desenvolvimento do currículo, surgidos pela necessidade de elaborar projectos curriculares próximos dos contextos locais, inspirados numa política descentralizada e neoliberalista que veio inverter o rumo das filosofias de educação em Portugal nos anos 80 e 90. Carneiro (1990), Ministro da Educação, na altura, afirmava os designios da Reforma do Sistema Educativo Português necessária à «modernização do sistema educativo» pela reafirmação de uma «crescente exigência de qualidade e de sucesso educativo» imposto pela «sofisticação do mercado de emprego e pela maturação das organizações sociais, culturais e económicas bem como a abertura ao mundo exterior». Reafirmava a «universalidade» pela «diversidade de conteúdos e pela «pluralidade de métodos ou de projectos educativos» necessários à valorização «das referências matriciais da alma nacional». Barroso (1999) refere o enquadramento das reformas neoliberais em diversos países do mundo e, particularmente, da Europa como Portugal, Espanha, França, cujas políticas



se inserem num quadro de processos mais vastos de descentralização com transferência de poderes e recursos para os serviços locais, aumento limitado de competências com remodelação dos órgãos de gestão das escolas, elaboração de «projectos educativos» e instauração de avaliação regulada.

A procura por novas formas de gerir e organizar a escola com mais eficácia e qualidade são pretextos para reforçar o papel da autonomia com a implementação de práticas de diferenciação e gestão do currículo, bem como a promoção do direito a uma educação para todos que respeite a diversidade, equidade e igualdade de oportunidades.

É com base nestes pressupostos, considerados pertinentes, nos dias de hoje, que surge a oportunidade da realização do presente estudo. Através da investigação educativa e da problematização dos contextos pretende-se contribuir para a compreensão da concepção curricular e dos desafios com que a escola se debate, bem como as implicações resultantes dos problemas concretos dos seus alunos.

Procura-se através do questionamento, observação da realidade e oportunidade de reflexão e análise dos produtos e processos de reconfiguração curricular, o caminho para uma educação sustentada na dimensão do saber que promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social. Parte-se da crença que as escolas são instituições capazes de construírem a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam, actualmente, à educação escolar, devendo-lhes ser reconhecido poder de decisão (Leite, 2005).

A presente investigação constitui-se num estudo de carácter exploratório e compreensivo inserido nas concepções do desenvolvimento curricular ao nível de escola e nos modos como os professores encaram a gestão curricular em torno da defesa de projectos escolares que dêem sentido, simultaneamente, ao proposto no currículo nacional e aos processos de ensino-aprendizagem relevantes para os alunos.

## 2. Objectivos do estudo

À semelhança das perspectivas teóricas presentes na literatura e com base no conhecimento do contexto específico da escola, onde surge o estudo, as preocupações investigativas centram-se nos seguintes objectivos mais gerais:

- Compreender as opções tomadas pela escola no âmbito de uma micro-política ao nível organizacional e de funcionamento que influenciam o currículo;
- Identificar as decisões de planeamento e de *design* curricular tomadas para responder à diversidade dos alunos, no âmbito dos Projectos Educativo e Curriculares (Projectos Curriculares de Escola e de Turma);
- Conhecer a estrutura dos ambientes de aprendizagem criados na escola, ao longo de dois anos lectivos, em torno das decisões e opções de planeamento, baseadas nas fontes do conhecimento e concepções do professor num quadro de diferenciação curricular;
- Perceber os procedimentos adoptados e formas de regulação e avaliação, previstas, para verificar os resultados obtidos ao nível dos processos de organização e de desenvolvimento do currículo;

Trata-se de um estudo exploratório, de carácter longitudinal, em que foi utilizada uma metodologia de estudo de caso, que permitiu não só estudar os acontecimentos decorridos no início de um ciclo escolar de um grupo de alunos, bem como acompanhar o desenvolvimento da adequação de um conjunto de respostas, face à diversidade dos alunos – Necessidades Educativas Especiais, culturais ou económico-sociais, à medida que os grupos/turmas evoluem ao longo dos dois anos de escolaridade.

## 3. Questionamento de Partida

Tendo como conhecimento prévio a realidade escolar onde decorre a investigação, e como prioridade organizacional compreender as práticas curriculares pautadas pela identificação de respostas educativas adequadas às necessidades dos alunos – educativas, sociais, culturais, pretende-se questionar:

- I. Quais as opções tomadas, no âmbito de uma política de escola, no nível organizacional e de funcionamento, que influenciam o currículo?
- II. Que decisões de planeamento e de *design* curricular são tomadas individualmente pelos professores com turmas de alunos com NEE para responder à diversidade dos alunos?
- III. Que ambientes de aprendizagem são organizados, que estratégias e que mecanismos de diferenciação curricular são adoptadas nestes contextos? Que ambientes de aprendizagem são organizados pelos docentes para enquadrar o conhecimento curricular do conteúdo evidenciado pelos professores das diferentes turmas na acção pedagógica?
- IV. Quais os procedimentos adoptados para verificar os resultados obtidos ao nível dos processos de organização e de desenvolvimento do currículo delineado para esta situação específica?

Estas questões seguem as fases que constituem o processo de Desenvolvimento Curricular na sua essência, reportando-se às fases de concepção de planeamento, de desenvolvimento e de avaliação do currículo reconstruído.

A forma como a escola se organiza, face à consecução da aprendizagem para uma população escolar com características tão diversas, assenta na conceptualização da diferenciação curricular. A complexidade das situações e a necessidade do desenvolvimento de estratégias de diferenciação curricular sugerem diferentes modos de concretização, face às necessidades educativas dos alunos que integram as diversas turmas, visando em primeiro lugar a integração social e escolar de todos os alunos, na perspectiva de uma Educação Inclusiva. Este estudo tenta compreender a relação entre as opções e decisões tomadas sobre o currículo a nível de escola, as decisões curriculares individuais dos professores e os seus reflexos nas práticas de ensino.

#### **4. Questões Orientadoras da Pesquisa**

Especificamente, as opções tomadas no nível político-organizacional são questionadas numa primeira fase da pesquisa, entre as quais as decisões organizacionais e de funcionamento mais gerais que influenciam o currículo e

que condicionam as acções a desenvolver na instituição. Com o intuito de promover o sucesso educativo, a instituição em estudo tem em consideração as orientações político-administrativas centrais, bem como as sugestões de âmbito regional<sup>1</sup>, a fim de encontrar caminhos conducentes a práticas eficazes de gestão do currículo. Embora as escolas tenham margem de movimentação e de decisão para encontrarem formas mais eficazes de articular a contextualização das suas realidades locais, o Ministério da Educação introduz mecanismos de regulação, de forma a que todos tenham as mesmas oportunidades (Roldão, 2001), e que possam minorar alguns problemas apontados como sintomáticos da crise da instituição escolar (Leite, 2005) estabelecendo, no nível prático, uma linha de orientação (Pacheco, 2000a).

Na complexidade do meio em que se insere esta comunidade escolar e na tentativa de melhorar as condições de aprendizagem de todos os alunos, os responsáveis pela gestão devem assumir o compromisso de estruturar e organizar, logo à partida, os grupos/turmas de alunos de modo a dar cumprimento às orientações legais em vigor. Ao mesmo tempo, devem considerar os aspectos individuais de cada elemento que faz parte do grupo, de modo a respeitar a igualdade de oportunidades, legitimando o reconhecimento à diversidade cultural e social de cada um. Neste contexto, inserida na **primeira questão**, com a intenção de percepcionar as decisões tomadas pela Gestão relativas às formas de organização e funcionamento, pretende-se saber:

- Quais as orientações legislativas seguidas pela Gestão da Escola em causa para organizar as suas turmas?
- Quais são os princípios ou fundamentos mais valorizados para a organização adoptada?

Direccionados para a especificidade e diversidade dos alunos, os Projectos Curricular de Escola (PCE) e de Turma (PCT) pretendem assumir uma dinâmica facilitadora das aprendizagens necessárias a todos os alunos. Os projectos curriculares definem opções e intenções muito próprias relativas a um dado contexto, construindo modos específicos de organização e gestão curricular, de forma a possibilitar a consecução de aprendizagens para os

---

<sup>1</sup> No final do ano lectivo 2006/2007, os serviços da Direcção Regional de Educação do Alentejo, cumprindo orientações da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, reúnem com a Gestão do Agrupamento e, com base naquela realidade, atribuem o número de turmas a constituir na Escola, bem como sugerem a organização de turmas de Percursos Curriculares Alternativos.

alunos desse contexto (Roldão, 1999). Para Leite, (2001), o Projecto Curricular de Escola é entendido como um conjunto de decisões articuladas e partilhadas pelos docentes de uma escola adequando com coerência a sua actuação ao nível da intervenção pedagógico-didáctica com base nas orientações curriculares de âmbito nacional.

Ao nível da turma e na perspectiva de uma construção interdisciplinar e integrada dos saberes, o conselho de turma define o Projecto Curricular de Turma com a intenção de gerar aprendizagens significativas nos alunos a quem se dirige (Leite, 2001). É neste âmbito, que se pretende investigar as decisões dos professores relativamente ao planeamento no nível micro de ensino e as opções tomadas no *design* curricular para a turma. Desta forma, é possível respeitar cada um e articular a acção dos professores desse grupo/turma, constituindo-se como um processo formativo. É preciso encontrar meios e formas de intervenção que permitam aos professores dar respostas adequadas às necessidades pessoais e sociais dos alunos (Leite, 2001; Roldão, 2003b; Zabala, 1997 e Zabala, 2002). Mas como é feita esta adequação do currículo nacional às realidades do contexto em estudo?

Para levar a cabo todo o processo de configuração e desenvolvimento do currículo, como é que os professores se articulam e organizam para o planear? *“Depreende-se que o trabalho colectivo é uma das condições essenciais. (...) É, precisamente, no que ao trabalho de equipa diz respeito que reside uma das dificuldades da actual concepção curricular* (Leite, 2005: 27). Como sublinha Morgado (2005: 85), *“a colaboração e a colegialidade permitem que os docentes recorram frequentemente ao debate, ao confronto de ideias, à partilha de experiências e à tomada de decisões, aspectos fundamentais na construção da autonomia curricular”*. Então, como será a forma de articulação e colaboração entre docentes? Como favorece os modos de elaboração e reconstrução do currículo?

Dependente do contexto social, económico e cultural dos alunos, assim o currículo se assume como *“um projecto de escolarização que reflecte a concepção de conhecimento e a função cultural da escola”* (Pacheco, 2005: 65). Como empreendimento social e como instituição de aprendizagem curricular, a escola terá que decidir o que veicular e o que promover em função das necessidades identificadas. Os professores, ao serviço da função docente que os caracteriza, têm por condição *“ensinar, ou seja fazer aprender”* (Roldão,

2001: 62). Assim, que «saberes científicos» e «saberes sociais» são priorizados pelos professores na construção do currículo? E como articulam e integram os saberes de modo a proporcionar aprendizagens significativas aos alunos?

Nesta Escola existe um número significativo de alunos provenientes de meios culturais bastante diversos – imigrantes de vários países e etnia cigana, entre outros grupos sociais mais problemáticos. Ao considerar as culturas no sentido étnico, em pé de igualdade umas com as outras, a multiculturalidade implica reconhecer que existem comunidades distintas que criarão conflitualidades no campo educacional quando convivem no mesmo território (Gimeno, 2001). A diversidade cultural traz consigo aspectos como a língua, a religião, a etnia, a raça, a tradição ou mesmo motivos de desigualdade entre culturas, originando uma pluralidade de factores influenciadores na organização escolar que se quer no respeito e na tolerância pelo outro. Deste modo, e atendendo à multiculturalidade dos alunos, quais foram os aspectos dominantes nesta organização?

As formas de resposta da escola à frequência de uma população culturalmente heterogénea, que em parte provém de situações de risco, comportamentos graves e/ou apresenta sinais de défice cognitivo, tem consistido na adopção de algumas medidas remediativas. Nalgumas escolas foram introduzidos formatos diferenciados do currículo com “*dimensões alegadamente práticas e/ou de nível menos elaborado no plano da aprendizagem curricular*” (Roldão, 2003b: 28). Noutras escolas, existe uma preocupação em orientar os alunos de *status* baixo para as suas ocupações futuras (Goodson, 2001). Não obstante, ao longo dos últimos anos tem sido feita a tentativa (por parte de algumas escolas) de manter os alunos motivados para as aprendizagens prevenindo o abandono escolar através da introdução de currículos alternativos<sup>2</sup>. Esta medida perpetua-se noutra modalidade legislativa<sup>3</sup> com o objectivo de evitar o abandono escolar e preparar os alunos para um via profissionalizante. Deste modo, Como é organizado o currículo da

---

<sup>2</sup> Despacho Normativo nº 22/SEEI/96, de 20 de Abril, direccionado para alunos com insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar, risco de abandono da escolaridade básica e dificuldades condicionantes na aprendizagem. Esta organização tem como pressupostos “satisfazer as necessidades básicas através de um leque diversificado de ofertas de formação (...) desde que os programas alternativos tenham os mesmos níveis dos do sistema escolar e sejam devidamente apoiados” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial de Jomtien, Março de 1990).

<sup>3</sup> Despacho Normativo nº 1/2006, de 16 de Dezembro de 2005, que regulamenta a organização de turmas de percursos escolares alternativos e que vem revogar o despacho anterior. Contudo, os pressupostos e fundamentos desta estruturação baseia-se nos mesmos princípios do Despacho anterior.

turma em torno desta especificidade e como são introduzidas as áreas de carácter prático?

Para além das problemáticas apontadas, existem na Escola um considerável número de alunos com Necessidades Educativas Especiais<sup>4</sup>. Na **segunda questão** procura saber-se o que foi seguido como orientação para a elaboração das turmas no sentido de incluir estes alunos? Que grau de importância foi atribuído às suas problemáticas e que factores pesaram na sua distribuição pelas turmas?

Para além dos condicionalismos sociais, culturais, económicos e cognitivos, tidos em conta nas opções curriculares, como é manifestada curricularmente a adequação das necessidades de sensibilização dos alunos com NEE para a transição para a Vida Adulta?

Legitimadas as práticas de construção do currículo, mobilizam-se estratégias e linhas metodológicas consideradas significativas e imprescindíveis para a sua implementação. A Reorganização Curricular do Ensino Básico aponta para a aquisição de competências, pelo que será necessário ter em conta a formação que se quer para os alunos e organizar situações de aprendizagem mais favoráveis ao desenvolvimento daquelas. Assim, tendo em conta a consecução de objectivos de formação, no sentido de criar condições para que o aluno aprenda (Alonso, 2002, Alves, 2004, Perrenoud, 1997), será importante valorizar não só o conhecimento, mas também considerar as experiências, isto é, valorizar os saberes teóricos e práticos, as atitudes e os valores. Então, cabe agora indagar aos executores destas tarefas que experiências foram valorizadas, nas suas programações, de acordo com as características dos alunos com NEE neste contexto de ensino?

Os actores envolvidos nos diversos campos e níveis de decisão, discutidos numa **terceira questão** de pesquisa, planeiam e organizam ambientes de aprendizagem. Assim, qual a natureza dos conteúdos privilegiados no acto de ensinar? Que métodos e que organização adoptam

---

<sup>4</sup> No âmbito legislativo e segundo o Despacho Conjunto n.º 373/2002, de 23 de Abril, com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 13765/2004, de 8 de Junho, no ponto 5.4, na altura e neste momento estipulado no ponto 5.4 do Despacho n.º 14026/2007, de 3 de Julho, as turmas com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter prolongado – actualmente para alunos com NEE de carácter permanente - de qualquer nível de ensino, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais que 2 alunos nestas condições. Entende-se por carácter prolongado, segundo o ponto 2 do art.º 10º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora, ou mental, de perturbações graves da personalidade ou de comportamento ou graves problemas de saúde.

para os concretizar? Que metodologias de ensino são mais utilizadas? Que conhecimento curricular do conteúdo evidenciam os professores ao colocar o currículo em prática? Que recursos materiais são mais necessários? Que conhecimento denotam os professores na escolha dos materiais curriculares? Que espaços são destinados às actividades práticas? Que problemas e necessidades evidenciam ou expressam?

Se a diversidade dos alunos é apoiada na percepção da diferença – cultural, linguística, individual e social, que actividades são planeadas e que práticas diferenciadoras são introduzidas?

A conceptualização do currículo ao nível da intervenção pedagógica implica relacionar as vertentes de pensar o «quê» e o «como» do acto e da prática de ensinar com a própria construção/desconstrução do currículo, em que os professores se assumem como actores/autores intervenientes nessa construção e não apenas os seus agentes na acção (Roldão, 2003b).

Por último, na **quarta questão** da pesquisa, são evocados os resultados obtidos com a organização da dinâmica instituída pela escola no global e, particularmente no contextos das diferentes turmas analisadas, bem como os procedimentos utilizados nos processos avaliativos dos projectos. Assim, tentamos perceber o esforço de todos os actores envolvidos nestas dinâmicas, subsequentemente com o objectivo de promover o sucesso educativo. Alguns aspectos são realçados, tais como as finalidades educativas contempladas nos modos de organização curricular implementados (PCE e PCT), a forma de articulação dos conteúdos e operacionalização de competências gerais, a prioridade dada a esses conteúdos e competências, e ainda, a avaliação relativa ao próprio processo de desenvolvimento curricular.

Que instrumentos ou mecanismos de avaliação foram concebidos e utilizados para perceber as diferentes finalidades dos Projectos?

Deste modo, considera-se o processo avaliativo numa dimensão curricular que incide na avaliação dos tempos curriculares e dos saberes seleccionados, no projecto curricular adoptado, nos materiais produzidos e na própria avaliação do processo (Leite, 2001). Cabe ainda questionar que instrumentos e que momentos de avaliação são previstos para este tipo de análise?



Na perspectiva avaliativa da legislação em vigor<sup>5</sup> é realçado, também, o domínio afectivo, a progressão, o interesse e a motivação dos alunos. A avaliação neste diploma legal assenta no carácter formativo e sumativo com recurso a actividades de recuperação. Estas actividades de recuperação, inseridas no PCT obrigam, consequentemente, a uma análise cuidada dos aspectos contemplados neste documento permitindo-se, assim, reequacionar os processos de organização e desenvolvimento do currículo anteriormente elaborado. Neste sentido, de que forma são introduzidas no projecto do grupo/turma novas formas de diferenciação curricular?

A perspectiva é seguir para a análise de toda a estrutura curricular aqui organizada e perceber se constituiu uma mais valia no nosso sistema de ensino, assim como nesta realidade em particular.

---

<sup>5</sup> Preconizada pelo Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro, que define os princípios orientadores e disposições relativas à avaliação no Ensino Básico.

**CAPÍTULO II**  
**REVISÃO DA LITERATURA**

Este capítulo faz uma abordagem às concepções de currículo numa breve perspectiva ao longo dos tempos, confluindo com as concepções actuais de Desenvolvimento Curricular. Tenta-se clarificar as concepções e as terminologias utilizadas pelos sistemas educativos, em busca da compreensão para os acontecimentos em torno da diversidade dos públicos existentes na escola, aspecto central desta dissertação.

## 1. O Currículo: Da Conceituação em Educação à Actualidade

O conceito de currículo tem adquirido diversos significados ao longo dos tempos, dependendo da época histórica, do contexto social e civilizacional e das ideologias que o atravessam. Etimologicamente, «currículo» deriva do latim, do termo *currere*, que significa correr, referente a pista de corrida ou a um carro romano de corrida. A implicação etimológica aponta para a concepção de currículo construído socialmente e definido como um percurso a seguir (Goodson, 2001), ou seja, a transmissão de alguma coisa a alguém: aquilo que passa e aquilo por onde passa – o que é possível construir com essa passagem e o sentido que produziu na realidade no sujeito (Roldão, 1999).

A emergência da palavra *curriculum* está ligada a preocupações de organização e método. No sentido atribuído nos dias de hoje, o termo passou a ser recentemente mais utilizado sob a influência da literatura americana em países europeus como a França, Alemanha, Espanha e Portugal (Silva, 2000).

Enquanto conceito utilizado em Educação, currículo entrou, a par da palavra classe, numa época em que a massificação do ensino iniciava os primeiros passos. No entanto, a origem de classe/currículo pode ser encontrada ao nível do ensino superior nos estatutos do Collège de Montaigne em 1509, em Paris, estabelecendo a organização em classes, em divisões por graus ou estádios de complexidade crescente, por nível etário, associado a um currículo prescrito (Goodson, 2001).

Pela primeira vez, em 1663, o *Oxford English Dictionary* encontra a primeira fonte da palavra currículo, em Glasgow na Escócia. Goodson (2001) sugere que a associação ao termo latino pode estar relacionada com o aparecimento da sequencialização em estádios ou níveis na escola, mas acredita que o sentido de disciplina ou ordem estrutural proveio das ideias de John Calvin, entre 1509 e 1564. A ideia de disciplina, concebida na ideologia calvinista e depois rapidamente adoptada pelo protestantismo, dizia respeito aos princípios da jurisdição e da conduta pessoal. Deste modo, se na realidade

estas sugestões foram levadas em linha de conta existe, nesta época, uma aproximação ao conceito de currículo baseada na relação entre o conhecimento e o controlo, reportando-se ao contexto social em que o conhecimento é criado e produzido, e à forma como esse conhecimento é utilizado nas classes e, posteriormente, nas salas de aula.

Nos séculos XVI e XVII, nos países que adoptaram as ideias calvinistas, como a Escócia, a concepção de classe ganhou importância com o aparecimento de programas de estudo sequenciais baseados, teologicamente, na crença da «predestinação» (em que só alguns poderiam atingir a salvação espiritual). Os sistemas educativos, de natureza bipartida, ofereciam estudos avançados a quem tinha a possibilidade de pagar, enquanto que os pobres eram alvo de um currículo mais conservador – a apreciação do conhecimento religioso e da virtude secular (Goodson, 2001).

### **1.1. A Especialização do Currículo**

Numa vertente progressista da visão de currículo surge em 1902 o livro de John Dewey, *“The Child and the Curriculum”*. Este teórico educacional americano refere-se à importância da democracia e à necessidade de se considerar os interesses das crianças e jovens no planeamento curricular. Estas premissas vieram a reflectir-se no campo educacional anos mais tarde (Silva, 2000).

O significado do conceito de currículo toma novos rumos. Pouco depois, da possibilidade de «designar» os acontecimentos nas salas de aulas, surge a capacidade de «diferenciar», o que significava que o currículo prescrito poderia proporcionar o acesso a conhecimentos diferentes a crianças que frequentavam a mesma escola. A transição do sistema de classes para o sistema de salas de aulas está estreitamente relacionado com a Revolução Industrial, no final do séc. XVIII, início do séc. XIX, na medida em que a unidade familiar em que decorria a Educação se desmantelou para trabalhar na indústria, pelo que a Educação passou a ter lugar fora do contexto familiar.

Os Estados assumiram um papel controlador da Educação, supervisionando e organizando em grandes grupos as formas mais individualizadas de ensino e de aprendizagem, dando lugar a «pedagogias de

grupo». A escolarização transformou-se numa actividade de massas, ao mesmo tempo que o Estado a tornou num sistema subsidiado: até 1825 assistiu-se ao seu nascimento na generalidade dos países europeus, com objectivos vincadamente nacionalistas, após a estabilização das fronteiras, em consequência da derrota de Napoleão e do Congresso de Viena (1815).

Na perspectiva organizacional do currículo, Silva (2000) refere o livro de F. Bobbitt (*The Curriculum*, 1918) como um marco na história do currículo. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que uma empresa ou comércio – o sistema educativo deveria ser capaz de definir os resultados que pretendia obter e de estabelecer de forma precisa os métodos, de modo a conseguir saber com exactidão se foram alcançados, culminando num exame baseado nas competências necessárias para exercer, com êxito, uma ocupação profissional na vida adulta. Esta visão economicista do sistema escolar como uma empresa corresponde à impregnação do taylorismo<sup>6</sup>.

Franklin (1999) atribui à função social do currículo as características de comunidade que deveria determinar o currículo e o desenvolvimento de um elevado grau de consenso normativo e cognitivo dos elementos daquela sociedade – a consciência de grupo. *“Estes dois aspectos da tarefa social do currículo são bastante significativos. Ambas as questões, a comunidade e a «afinidade de pensamento» eram temas comuns no pensamento social norte-americano, sobretudo nas áreas recém-surgidas da sociologia, psicologia e educação durante os fins do séc. XIX e princípios do séc. XX. A observação destes temas e do modo como foram utilizados durante esse período permitir-nos-á obter muitas informações relacionadas com a natureza da área curricular e da sua resposta no passado e no presente à relação entre a escola e a comunidade e, ainda, a sua resposta à questão de saber a quem pertence o conhecimento que deve ser construído como conhecimento legítimo”* (Franklin, 1999: 121).

A institucionalização da característica do currículo baseada na sociedade cria o poder de «diferenciar», presente em alguns documentos como o Relatório Taunton, em 1868, e Norwood (1941), referidos por Goodson (2001), em que classificavam a escolaridade secundária em três graus,

---

<sup>6</sup> Modelo empresarial de fabricação em série defendido por Taylor, empresário norte-americano, em que o objectivo era aumentar a quantidade de trabalho extraída da força do trabalho, sendo necessário educar os trabalhadores para admitirem o controlo externo do seu trabalho.

dependendo da permanência dos alunos na escola e das graduações no *status* social. No primeiro grau, um currículo clássico, a escolaridade poderia ir até aos 19 anos para os filhos de homens de negócios com rendimentos do mesmo nível, homens que exerciam profissões ou ainda aqueles que apresentavam riquezas consideráveis, independentemente dos seus esforços; o segundo grau, um currículo com um carácter menos clássico e algo prático, para filhos de mercadores e comerciantes que poderia ir até aos 16 anos; por fim, um currículo baseado na trilogia pedagogia, currículo e avaliação, executada com qualidade, vocacionada para uma escolaridade até aos 14 anos para filhos de camponeses proprietários de terras, pequenos negociantes e artesãos «superiores» equivalente a uma escolaridade secundária. Nas escolas elementares eram desenvolvidas capacidades, também elas muito elementares no domínio da trilogia enunciada, dirigidas às classes trabalhadoras. *“Por esta altura o currículo tinha alcançado um papel importante como mecanismo de diferenciação social. Este poder de designar e de diferenciar criou-lhe um lugar definitivo na epistemologia da escolarização”* (Goodson 2001: 65). Assim, no séc. XX é implementada a produção em série, à luz da produção fabril da Revolução Industrial, também ela exercida no sistema escolar de «salas de aula», prevalecendo as lições compartimentadas, as disciplinas, os horários, as notas, criando sistemas estandardizados e instaurando normativos assentes em padrões de referência a serem seguidos. A avaliação foi a última parte da trilogia instituída nas comissões universitárias de exames, influenciando o currículo ao longo dos tempos.

## **1.2. A Disciplinarização do Currículo**

O sistema de salas de aulas trouxe em simultâneo a grande mudança ao nível curricular, instituindo o carácter disciplinar que ainda hoje perdura. A perspectiva disciplinar, patente nos documentos anteriores, tem expressão na actualidade, foi definida em 1904 pelas «Secondary Regulations», onde consta a lista das principais disciplinas, seguindo-se em 1917 pelo «School Certificate», baseado em disciplinas. Atentava na definição da avaliação de conhecimentos ao examinado: deste modo, as áreas académicas alvo de exame foram adoptadas pelas «Grammar Schools» (predominantemente destinadas à

classe média), uma vez que necessitariam de assegurar o sucesso nos exames do «School Certificate»<sup>7</sup> (Goodson, 2001).

A prevalência das exigências das comissões universitárias de exames conduzia à necessidade de estabelecer, curricularmente, um equilíbrio ajustado às vias disciplinares, fortemente influenciado pelas condicionantes da natureza da avaliação. A especialização das disciplinas académicas, exigida por via dos exames, estava intimamente ligada às definições universitárias e à distribuição de recursos. Era fundamental a existência de um *staff* mais alargado, mais bem remunerado e mais dinheiro para aquisição de recursos materiais, estabelecendo-se, assim, o carácter vinculativo entre as disciplinas académicas, o *status* e os recursos essenciais.

Embora houvesse escolas dotadas de pessoal e recursos, nas descrições dos relatórios Taunton e Norwood existiam outras em que a base social e de diferenciação permanecia a mesma, mas com uma organização e fundamentação distinta. A diversificação era reconhecida num currículo diferente. Num nível de *status* mais elevado, a aprendizagem dos seus alunos tinha valor por si própria, baseada no currículo académico, conseguindo seguir profissões mais qualificadas ou carreiras administrativas e de negócios bem sucedidos; os outros alunos, cuja escolarização se sustentaria nas ciências ou artes aplicadas, frequentariam escolas técnicas e o outro grupo de alunos ocupar-se-ia de coisas concretas, cujo currículo abordaria assuntos práticos, preparando-os para uma ocupação futura de carácter manual. Assim, a disciplinarização assumiu contornos académicos e práticos, definindo cada opção curricular a sua posição social em função dos recursos com argumentos acérrimos no reforço dos exames e nas qualificações.

Até recentemente, a tripla aliança da pedagogia, do currículo e dos exames, ajustada à escolarização estatal tem beneficiado de uma hierarquia. O entendimento de currículo, segundo Goodson (2001), deve focar principalmente a análise dos ajustamentos entre os interesses e necessidades dos aprendentes, a par da convenção dominante que é constituída pela disciplina escolar e pelos exames assegurados pelas universidades. Assim, existe um conflito entre as pressões universitárias dirigidas para dentro da

---

<sup>7</sup> In *The Norwood Report, Curriculum and Examinations in Secondary Schools*, 1941. London: Majesty's Stationery Office, referido por Goodson (2001).

escola e as próprias pressões internas originadas na escola, em que as anteriores desenvolvem uma estrutura de autoridade.

Os anos que se seguiram a 1917 indicaram uma série de desenvolvimentos significativos na profissão docente. Com a proliferação de cursos especializados por disciplinas, os professores cada vez mais se associaram por grupos específicos. Simultaneamente, com o alargamento das escolas formaram-se organizações departamentais, dedicando-se cada uma à sua especificidade disciplinar, surgindo, por isso, alguma separação e a afirmação de um currículo centrado em disciplinas. A importância disciplinar assume-se a vários níveis, especialmente na examinação escolar e na titulação de graus académicos especializados ou cursos de formação. Define-se num território departamental, constituindo-se como um principal ponto de referência no trabalho da comunidade escolar (Goodson, 2001).

O currículo enquanto instrumento de escolarização utilizado no sistema educativo é também de natureza prática. Possui um corpo disciplinar próprio, sendo um processo de representação, formação e transformação da vida social, devendo ser entendido como um todo Pacheco (2001).

### **1.3. Os Modelos Tradicionais de Currículo**

O modelo de currículo instituído por Bobbitt em 1918 iria tomar maior relevo nas ideias transmitidas pelo livro de Tyler, em 1949. Os padrões estabelecidos por Tyler iram encontrar eco no domínio curricular. Este modelo tem como pressupostos a ideia de organização e desenvolvimento, embora admita a filosofia e a sociedade como fontes possíveis de objectivos para o currículo (Silva, 2000).

A organização e o desenvolvimento do currículo devem procurar responder a quatro questões básicas, que correspondem à visão tradicional da actividade educacional: currículo, ensino, instrução e avaliação. A primeira diz respeito ao currículo e é sobre este que Tyler dedica maior atenção. Identifica três fontes onde os objectivos da educação deverão basear-se, afirmando que deveria ser atribuída igual importância a cada uma. Silva (2000: 22) explicita as fontes, enumerando-as: “*estudos sobre os próprios aprendizes, estudos sobre a vida contemporânea fora da educação e sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas*”. As fontes do currículo do modelo de Tyler



apresentam duas novas fontes não incluídas por Bobbitt – a psicologia e as disciplinas académicas. A natureza destas fontes originaria um número excessivo de objectivos, pelo que Tyler condicionou-os à filosofia social e educacional e à psicologia da aprendizagem. Os objectivos deveriam ser estabelecidos e definidos de forma clara e formulados em termos de comportamento explícito. A orientação comportamentalista iria, assim, afirmar-se nos anos 60 (Silva 2000).

Os modelos que nasceram nos EUA, mais tecnocráticos como os de Bobbitt e Tyler, ou mais progressistas como os de Dewey, constituíram-se como uma oposição ao currículo clássico humanista que dominava a educação secundária desde a sua institucionalização. Como tal, o papel da psicologia infantil que caracterizava o modelo progressista «centrado na criança» foi determinante para o início da contestação ao modelo clássico humanista que só pôde sobreviver no âmbito de uma escolaridade secundária de acesso restrito à classe dominante, vendo o seu fim com a democratização da escola secundária.

A década de 60 é caracterizada por grande agitação e transformações sociais. Registam-se movimentos de independência na generalidade das antigas colónias europeias, há manifestações de estudantes universitários em vários países europeus, levando a uma paralisação sem precedentes na França com o Maio de 68 e à abdicação do presidente. Do outro lado do Atlântico, nos EUA, os ventos parecem ser no mesmo sentido, com o fortalecimento dos movimentos pelos direitos civis e os protestos contra a guerra do Vietname.

Esta “onda de democracia” e estes acontecimentos sociais vão influenciar novas propostas de Educação e teorizações que colocam em causa a estrutura social tradicional, as hierarquias e o poder dominador do Estado sobre os cidadãos.

#### **1.4. A Reconceptualização do Currículo: Transformações nos Anos 70**

Enquanto os modelos tradicionais de currículo se limitam à actividade técnica de como fazer o currículo, as teorias críticas sobre o currículo colocam em questão os pressupostos existentes e reflectem a importância de desenvolver técnicas de como fazer o currículo (Silva, 2000; Pacheco, 2001).

Em França, em 1970, os ensaios de Althusser e de Bordieu e Passeron, filósofos da época, apareceram com teorizações críticas gerais sobre a ideologia curricular, colocando em causa o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. O primeiro procurou fornecer as bases para as críticas marxistas da educação. Esta análise recai, segundo Silva (2000), na tentativa de estabelecer a relação entre a escola e a economia, entre a Educação e a produção, qual o papel da escola neste processo e sobre o seu contributo na reprodução da sociedade capitalista. Na Europa eram transmitidas as crenças sobre a organização social existente, através das matérias escolares, como boa e desejável. Baudelot e Estabiet desenvolveram em pormenor a tese althusseriana no seu livro *“L'école capitaliste en France”*.

Bordieu e Passeron não se limitaram à análise marxista. Desenvolveram uma crítica da Educação<sup>8</sup>, embora centrada no conceito de «reprodução», *“afastava-se da análise marxista em vários aspectos. Além do conceito de «reprodução», a análise de Bordieu e Passeron desenvolvia-se através de conceitos que eram devedores, embora apenas metaforicamente, de conceitos económicos. Mas, contrariamente à análise marxista, o funcionamento da escola e das instituições culturais não é deduzido o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas económicas. Nessa altura, a cultura não depende da economia: a cultura funciona como uma economia, como demonstra, por exemplo a utilização do conceito de «capital cultural»* (Silva, 2000:31).

Em 1971 sobressai na literatura inglesa uma «Nova Sociologia da Educação» – *“Knowledge and control: new directions for the sociology of education”*, obra do sociólogo Michael Young, e no Brasil a obra de Paulo Freire, *“A Pedagogia do Oprimido”*, assinalam um marco importante na teorização específica sobre o currículo. A obra de Paulo Freire difere das outras teorizações pelo facto da sua análise ser mais filosófica do que sociológica ou de economia política. A análise é baseada numa dialéctica hegeliana das relações do poder, da fenomenologia existencialista e cristã e de crítica do processo de dominação colonial pela sua dinâmica exclusivamente

---

<sup>8</sup> Na obra *“A Reprodução – Para uma Teoria do Ensino”*, Bordieu e Passeron consideram que a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É pela reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade é garantida. A cultura tem prestígio e valor social, considerado-se na cultura das classes dominantes, os valores, os gostos, os costumes, os comportamentos, modos de agir e os hábitos (*habitus* – estruturas sociais e culturais que se tornam interiorizadas). Esta cultura constitui-se como «capital cultural» pelo seu valor em termos sociais, na medida em que vale alguma coisa, uma vez que faz com que a pessoa que a detém obtenha vantagens materiais e simbólicas.

dominadora. Freire utilizou conceitos humanistas ausentes nas análises mais estruturalistas da educação. A sua teoria é claramente pedagógica, na medida em que ele não se limita a analisar como *são* a educação e a pedagogia existentes, mas apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas *devem ser* (Silva, 2000).

A obra de Young toma como ponto de partida o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento que consiste em destacar o carácter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como as suas estreitas relações com as estruturas sociais, institucionais e económicas. Nesse sentido, a sociologia do conhecimento escolar praticamente coincidiria com a sociologia mais geral do conhecimento. A ideia emergente de *Knowledge and control* consiste “em delinear as bases de uma «sociologia do currículo». Young critica a tendência para tomar como dadas, como naturais, as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores” (Silva, 2000:68). Sobretudo, coloca em questão essas categorias, mostrando o seu carácter histórico, social, contingente e arbitrário, em oposição a uma filosofia do currículo centrada em questões epistemológicas. Neste sentido, a *Nova Sociologia da Educação* quer saber o que conta o conhecimento sem se preocupar em saber como se aprende, apenas centrando-se na crítica sociológica e histórica do currículo. Entretanto, a influência desta visão sociológica e histórica acabou por decrescer no início da década de 80, dando lugar a perspectivas mais ecléticas que aliavam análises mais sociológicas com teorizações mais pedagógicas.

Nos EUA aparece a renovação da teorização do currículo com o «movimento de reconceptualização», com teorizações centradas de forma mais localizada nas questões do currículo. Em 1976, Samuel Bowles e Herbert Gintis, dois economistas, colocam a ênfase na aprendizagem através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista.

O «movimento de reconceptualização» pretendia incluir tanto as vertentes marxistas como as vertentes fenomenológicas. No entanto, para autores de inspiração marxista como Michael Apple (1979), o movimento de reconceptualização, embora constituísse um questionamento do modelo técnico dominante, era entendido como um retrocesso ao “*peçoal, ao*

*narcisístico a ao subjectivo. No final, o rótulo da «reconceptualização» que caracterizou um movimento hoje dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais, ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de currículo»* (Silva, 2000: 38). A perspectiva fenomenológica de currículo fundamenta-se em pressupostos epistemológicos, sendo a mais radical das perspectivas críticas. Rompe com a epistemologia tradicional baseada na estrutura do currículo em disciplinas ou matérias. Assim, as formas de compreensão técnica e científica, implicadas na organização do currículo por disciplinas, não fazem sentido, passando o currículo a ser visto, na nova perspectiva, como experiência e como local de interrogação e questionando da experiência.

Tal como outros autores na fase inicial de crítica, Henry Giroux, nos seus primeiros livros – *“Ideology, culture, and the process of schooling”* (1981) e *“Theory and resistance in education”* (1983) – constituiu-se como uma reacção às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo então dominantes. Critica a racionalidade técnica e utilitária, assim como o positivismo das perspectivas dominantes sobre currículo. Na análise de Giroux, estas perspectivas ao concentrarem-se em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de ter em consideração o carácter histórico, ético e político das acções humanas e sociais e, particularmente, do conhecimento a integrar no currículo. Acredita que é possível desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político, e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes compreendendo, assim, o currículo através de conceitos de emancipação e libertação (Silva, 2000).

### **1.5. Concepções Político-Sociais na Escola Portuguesa: Intenções da Democratização do Ensino**

Em 1971, o Ministro da Educação, Veiga Simão, apresenta o Projecto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, sendo aprovada, em 1973, a lei que permite a reforma do sistema educativo, a última no período da ditadura. Com o lema ‘Democratizar o Ensino’, numa sociedade não democrática, nacionalista e conservadora, surge uma concepção de escola

mais aberta, proporcionando o alargamento da escolaridade a todos os graus de ensino e no sentido da aproximação de Portugal aos países desenvolvidos<sup>9</sup>.

Outra das novidades era o currículo do Ensino Básico contemplar pela primeira vez nas ‘Actividades Extra-Curriculares’, não só aspectos relativos ao patriotismo<sup>10</sup> mas também relativos à formação da personalidade nos aspectos físico, intelectual, estético, moral e social. Também, pela primeira vez, tinha em atenção as crianças deficientes, inadaptadas e precoces (Carvalho, 1996).

Com a Revolução de 1974 viveu-se uma época de grandes expectativas e de grandes reformas na Educação. A juntar ao clima de conflitualidade política, gerou-se um conjunto de experiências mal sucedidas em Educação, uma vez que, conjugando as altas taxas de crescimento demográfico (vindas já dos anos 60) com o alargamento das possibilidades e expectativas colocadas no ensino (por parte do poder executivo e pela generalidade da população, que desejava para os seus filhos uma melhor formação), o resultado foi não haver recursos físicos e humanos para cumprir os objectivos de democratização da Educação – a rede escolar era insuficiente, envelhecida e mal equipada, as escolas estavam superlotadas, a funcionar em 2, 3 e até 4 turnos, e faltava professores.

Na arena política sucederam-se governos e políticas educativas de curta duração, onde as preocupações eram, sobretudo, a difícil gestão do sistema de recursos, as mudanças de programas e de conteúdos, fruto do confronto de ideias e de mudanças governativas, o estabelecimento de uma legalidade democrática na gestão dos estabelecimentos de ensino e restabelecer socialmente a confiança e o equilíbrio do sistema educativo. A promoção da massificação do ensino, a democratização e a consolidação da escolaridade obrigatória de 6 anos, o alargamento dos sistemas de alfabetização e de educação de adultos e o crescimento do ensino superior foram algumas das

---

<sup>9</sup> É preciso entender o quadro internacional dos anos 60 e os seus reflexos em Portugal, para explicar o debate do atraso educacional do país: “Generalizou-se neste período a ideia da necessidade de haver estudos cada vez mais longos e ambiciosos e o Estado parece, finalmente, admitir que a mobilidade social não pode ser limitada pelo baixo nível da educação. Também os compromissos internacionais obrigam o governo a alterar a sua política, criada pela conjuntura autoritária dos anos 30. O relatório do Projecto Regional do Mediterrâneo é tornado público em Abril de 1964 e procede-se à elaboração da Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-59), tendo em vista a preparação de pessoas qualificadas requeridas pela dinâmica da economia.” (OEI, 2003).

<sup>10</sup> O Decreto-Lei n.º 486/71, de 8 de Novembro, transforma a Mocidade Portuguesa e a Mocidade Portuguesa Feminina em associações abertas à livre inscrição dos que nela desejem filiar-se, tendo por fim a formação moral, cultural e patriótica da juventude. Este normativo acaba por retirar a obrigatoriedade de filiação na Mocidade Portuguesa, abrindo a possibilidade de outras actividades.

conquistas realizadas, bem como a organização da educação pré-escolar e do ensino especial, que começavam a dar os primeiros passos.

O Estado assume um papel dinâmico com a intenção da democratização escolar e social, a lógica *top-down* da reforma, como os programas de planificação, a centralização educativa e a uniformização da formação (Pacheco, 2000b).

### 1.6. Da Centralização à Descentralização

Na década de 80 acentua-se as discussões sobre a função da escola e as estratégias de mudança, para além dos movimentos que divergem numa questão central sobre o processo de desenvolvimento curricular: a concepção e a planificação. Nesta época destaca-se a liberalização escolar e social, a lógica *bottom-up* de inovação, os projectos de acção e a diversificação da formação. Assim, enquanto nos sistemas centralizados a planificação tem um carácter provisional, agora, na descentralização tal posição é incompatível face à planificação que se quer de acompanhamento e regulação. Para Pacheco (2000b:94), trata-se de *“movimentos distintos a que correspondem modos diversos de legitimação do papel do Estado no complexo processo de redefinição das políticas educativas e curriculares. A discussão impõe-se, particularmente, a partir do momento em que o neoliberalismo é aceite como uma ideologia que abarca tanto os aspectos organizacionais do sistema educativo quanto as práticas individuais de professores, alunos e pais, editoras, universidades, entre outros”*.

A descentralização caracterizada pela participação, autonomia e reforma atravessa as diferentes políticas públicas dos Estados marcados pela centralização. O aluno, na sua diversidade social e local, passa a ser o centro das atenções no campo educativo, tendo surgido pela necessidade de redimensionamento das atribuições do Estado e pela atenção aos contextos locais. Assim, a descentralização é fundamentada na nova lógica económica, mobilizando os actores do terreno, na procura da qualidade para melhorar a competitividade, na diversificação dos processos e na transferência de competências do centro para a periferia, tanto ao nível das autoridades locais escolares como municipais.

Tanto a descentralização como a centralização são instrumentos para a gestão de problemas cujas soluções se situam em tempo e contextos específicos. Os modelos básicos sistematizados por Lundgreen (1996) e apresentados por Pacheco (2000b) identificam quatro estratégias ou modelos principais (Fig 1).

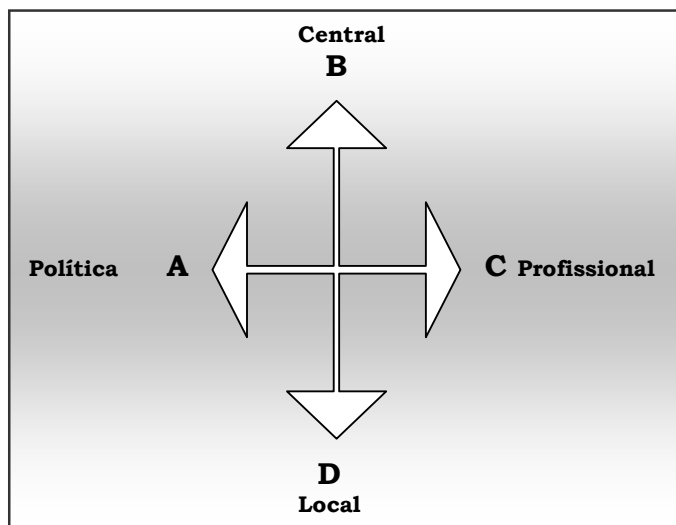


Fig. 1- Políticas Curriculares

- **Modelo A-B<sup>11</sup> – política centralista**, caracteriza-se pelo papel determinante da administração central na concepção e operacionalização da política curricular; trata-se de uma responsabilização essencialmente política dos órgãos ministeriais; a responsabilização do professor reside na implementação de orientações e programas definidos na complexidade dos normativos;

- **Modelo D-C<sup>12</sup> – política descentralista** – os territórios locais assumem o papel predominante na contextualização da política curricular mediante a concepção, implementação e avaliação de projectos curriculares

<sup>11</sup> Inserida na concepção de modelos curriculares centralizados, Zabalza (2002) considera a possibilidade de introdução de modelos de inovação: os modelos *centro-periferia* referem-se aos processos nos quais o protagonismo corresponde à administração central, sendo quem toma a decisão da elaboração. Posteriormente, arbitrará as disposições oportunas para que o produto curricular elaborado se estenda a todas as escolas onde será aplicado.

<sup>12</sup> Aproximado às características dos modelos descentralistas, os modelos de inovação *periferia-periferia*, segundo Zabalza (2002), referem-se aos processos em que as decisões são tomadas pelos profissionais das escolas. Essas instâncias iniciam o processo de preparar uma proposta curricular – materiais para uma determinada disciplina, uma proposta de trabalho em relação a algum âmbito curricular, etc. – que, uma vez elaborada, pode ser utilizada por outras escolas ou outros grupos de professores interessados.

que são recontextualizados em função de orientações políticas que asseguraram a igualdade.

- **Modelo A-D – política centralista e descentralista** – prevalece a perspectiva normativa; política curricular descentralizada ao nível dos discursos, mas recentralizada ao nível das práticas; a prática curricular é autónoma no discurso e nos textos curriculares; no entanto, é definida e regulada pelo estabelecimento de referenciais concretos pela administração central. Os territórios são autónomos para (re)interpretar o currículo em função de projectos curriculares administrativamente controlados;

- **Modelo C-B<sup>13</sup> – política descentralista e centralista** – predomina as componentes profissional dos actores e institucional dos territórios locais; a descentralização existe quer nos discursos quer nas práticas curriculares; a administração central define os referenciais da política curricular mas deixa ao critério dos territórios locais a recontextualização realizada pela articulação do que pode ser face ao que deve ser.

A indefinição de limites entre as dimensões do poder – central, regional<sup>14</sup> e local – e a responsabilização política ou profissional é um tema em permanente debate no âmbito curricular e que dificilmente gerará consensos.

Na organização global de concepção de políticas públicas, as políticas descentralizadas guiam-se por lógicas explicativas baseadas no Estado regulador, com políticas de impulsionamento, orientação, coerência, contratualização e avaliação. Coloca-se a ênfase na economia, nos modos de gestão e formação que mobiliza os actores da periferia, no sentido da procura da competitividade através da diversificação dos processos e transferência de competências do centro para a periferia. Cria-se, assim, uma tendência para que as escolas se desenvolvam de acordo com a economia de mercado, em função de processos de flexibilização dos movimentos de reestruturação escolar e da responsabilização dos seus agentes pela «prestação de contas» (Apple, 1999). Para este autor a *“posição economicista fornece uma abordagem pouco adequada (...) Não pode esclarecer completamente os mecanismos de dominação e como funcionam no dia a dia da vida escolar (...) se estamos,*

<sup>13</sup> Na mesma linha de orientação, Zabalza (2002) refere os modelos *periferia-centro-periferia* como os processos nos quais a iniciativa da elaboração curricular surgiu na periferia, onde se desenvolveu algum tipo de produto curricular; no entanto, este modelo tem a particularidade de ser posteriormente assumido e legitimado pela administração para difundi-lo com o seu aval a todas as escolas.

<sup>14</sup> O nível regional corresponde a uma instância político-administrativa em Estados regionalizados ou com regiões autónomas, como é o caso de Portugal, com as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.



*efectivamente, dispostos a compreender as formas complexas através das quais as tensões e contradições sociais económicas e políticas são mediadas nas práticas concretas dos educadores no quotidiano das escolas, então a análise económica deve ser contemplada por uma abordagem baseada, solidamente, numa orientação cultural e ideológica. Desta forma, a ênfase deveria repousar também nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais numa sociedade desigual e a formação da consciência dos indivíduos nessa mesma sociedade”* (1999: 23). O papel da escola passa por encontrar processos de funcionamento eficazes, defendidos por objectivos sob o leme da qualidade, da diversidade e da heterogeneidade, introduzidos por uma política no sistema educativo que dá primazia aos resultados e descarta os processos (Pacheco, 2000b).

A defesa do neoliberalismo na Educação, baseada na hegemonia dos poderes locais, na promoção da eficácia dos custos, da gestão dos recursos e, ainda, o domínio das culturas de aprendizagem relacionadas com a descentralização dos conteúdos educativos – o meio como conteúdo curricular, ao nível das componentes locais e regionais – evidenciam a responsabilização da escola e dos seus profissionais pelo estado da educação.

Para a estruturação construtiva do currículo, qualquer que seja a política vigente, será sempre dominada por uma política económica. É difícil encontrar-se informações consensuais relacionadas com os países que se organizaram de acordo com os princípios sociais. *“O debate político e económico e inclusive educativo, entre pessoas no seu dia a dia é substituído por considerações sobre a eficiência e destrezas técnicas. A “prestação de contas” por intermédio da análise comportamental, sistemas de gestão, etc. tornam-se representações hegemónicas e ideológicas. E, ao mesmo tempo, as considerações sobre a justiça da vida social surgem como progressivamente despolitizadas e transformadas em enigmas supostamente neutros”* (Apple, 1999: 30).

Em Portugal, a reforma educativa de meados dos anos 80, princípios dos anos 90, foi coincidente com os efeitos do neoliberalismo. Acabou por se sentir na Educação as grandes tendências globais das políticas educacionais, a maioria com origem nos países centrais anglo-saxónicos (EUA e Reino

Unido<sup>15</sup>). Foi privilegiada a relação entre a Educação e o mundo do trabalho – inserção de meios informáticos, reintrodução do ensino técnico-profissional nas escolas públicas e criação de escolas profissionais. Insere-se, assim, no discurso de modernização, produzido pelos responsáveis políticos, a vocação profissional, substituindo a preocupação com a ligação entre educação e democracia. Contudo, os sistemas de ensino do Sul da Europa reflectem características comuns, com altas taxas de abandono e insucesso escolar e baixo nível de qualificação da população em geral. As políticas adoptadas inserem-se no quadro de processos de descentralização mais vastos, com transferência de poderes e recursos para as autarquias locais, aumento limitado de competências e remodelação dos órgãos de gestão das escolas, elaboração de projectos educativos e instauração de mecanismos de avaliação e «prestação de contas» (Barroso, 1999).

### 1.7. A Territorialização das Práticas

No contexto do sistema educativo português, o contexto das políticas globais de gestão local e o reforço da Autonomia da Escola<sup>16</sup> constituiu-se num processo de decisão ao nível legislativo e político, assente numa lógica de procedimentos «estudo-decisão-acção», resultante das diferentes lógicas de posição no interior do aparelho administrativo e governamental. Neste processo de reforço da autonomia, segundo Barroso (1999), é possível agrupar os diferentes interesses em presença em torno de quatro lógicas:

---

<sup>15</sup> Um dos primeiros estudos sobre os efeitos da descentralização, referido por Busch, Coleman & Glover (1993), respeita a 100 escolas do Reino Unido aderentes ao estatuto de escolas autónomas subvencionadas (onde os princípios do *self-managing* foram levados ao extremo, segundo a lógica de mercado). Verificou-se uma satisfação global por parte dos responsáveis escolares pelas vantagens financeiras: flexibilidade de gestão e aumento de recursos, independência às autoridades escolares locais e reforço do papel do director. Todavia, os problemas inventariados são muitos: pouca democraticidade dos conselhos de escola – dominados por uma minoria de pais ou outros administradores não docentes, selecção de alunos com base em relatórios, entrevistas, exames e critérios familiares, maior interferência do governo central para corrigir desvios, regular conflitos e impor padrões de resultado e o director da escola «fazer mais gestão que educação». Outros estudos (como Brown & Lauder, 1996) mostram que a competição e a escolha só beneficiou a classe média na competição por credenciais profissionais. O resultado foi uma progressiva polarização da Educação em função de factores sociais, étnicos e de recursos, bem como o desperdício de talentos oriundos das classes trabalhadoras (Barroso, 1999).

<sup>16</sup> O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, consignando “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.

- a *lógica comunitária* serviu de referência à formulação dos princípios constantes no diploma legislativo, bem como a retórica política utilizada na divulgação junto das escolas;

- a *lógica de mercado* serviu para legitimar as medidas tomadas junto da opinião pública (associações, pais, empresas...), sublinhando a importância da sociedade civil (os pais), a redução do papel do Estado e a promoção da eficiência, eficácia e qualidade e gestão das escolas;

- a *lógica corporativa* serviu para ultrapassar resistências sindicais no que concerne ao aumento da representação dos professores nos órgãos de gestão e limites impostos à participação dos pais e autarquias;

- a *lógica estatal* serviu para justificar as medidas de reforço de autonomia das escolas e mudança da gestão do Estado, no quadro dos processos de modernização educativa e de desburocratização garantindo, ao mesmo tempo, a preservação da influência dos serviços da administração central e local, aperfeiçoando os mecanismos de controlo exercido sobre o funcionamento das escolas – designadamente no domínio financeiro e avaliação dos resultados.

O movimento que aposta “*na articulação das escolas com as instituições locais e na atribuição de responsabilidade a esses territórios locais, tem como crença que essas medidas educativas e curriculares gerarão uma educação de melhor qualidade, permitirão a constituição de comunidades de aprendizagem e, por isso, contribuirão também para um melhor desempenho dos órgãos centrais. A nível internacional assiste-se a reformas que procuram mobilizar vantagens advindas da centralização e vantagens advindas da descentralização. Países com sistemas descentralizados têm vindo a impor referenciais de índole central, numa lógica de recentralização<sup>17</sup>, e países tradicionalmente centralizados têm vindo a ensaiar processos de descentralização organizacional e funcional na crença de que essa medida possa resolver as situações de crise da instituição escolar*” (Leite, 2005: 16).

Um dos pontos mais significativos do movimento de reestruturação da escola é o de Desenvolvimento Curricular baseado na Escola, que funciona

---

<sup>17</sup> Segundo Barroso (1999), a *recentralização* é associada ao movimento que transfere poderes das autoridades locais para o centro, nomeadamente ao nível do currículo, do financiamento e do controlo, e a *redescentralização* ao movimento que transfere das autoridades locais para os órgãos de gestão da escola o poder sobre os aspectos de decisão interna. Para Pacheco (2000), pode constituir-se uma prática de *recentralização*, a descentralização focada em projectos contextualizados no domínio da autonomia das escolas.

como unidade básica da mudança, em função do protagonismo dos seus actores, sobretudo de professores e alunos, na busca de critérios de qualidade.

Nos modelos de inovação educativa centrados na escola deve ser reforçada a mudança na dimensão curricular, com preocupações pelas questões didácticas, passando a mudança, obrigatoriamente, pelas decisões curriculares, mudanças de mentalidades e compreensão dos mecanismos de produção dessas mudanças no interior do território escolar (Pacheco, 2000b).

### **1.8. Fundamentos da Reconceptualização Curricular**

Numa dimensão a nível de escola, a descentralização curricular centrada em projectos, dotados de autonomia, no que diz respeito à elaboração do projecto educativo e à gestão colegial do programa corresponde a uma prática de recentralização curricular. Evidencia-se, sobretudo, pela formulação de objectivos, pela definição de conteúdos de ensino, pela existência de uma matriz de disciplina pluridisciplinares e pela regulação das normas e tempos de avaliação (Pacheco, 2000b).

Na escolaridade obrigatória, o funcionamento de uma estrutura básica de objectivos e conteúdos para todos os alunos assume-se como ponto de partida para a interpretação e adaptação dos projectos curriculares. Porém, o estado continua a responsabilizar-se pelos objectivos, aliados à definição de competências básicas para os diferentes níveis de ensino, assim como para a gestão dos recursos.

A autonomia curricular das escolas tem sido limitada. Na década de 90 surgem iniciativas do Ministério da Educação apresentadas numa lógica de reforço da autonomia, que acabaram por se revestir de formas de poder não negligenciáveis, como é o caso dos *currículos alternativos*<sup>18</sup> no Ensino Básico, constituídos por planos curriculares próprios, destinados a segmentos específicos da população escolar. Embora estes planos respeitem a legislação e estejam sujeitos a aprovação prévia trata-se, contudo, de produtos curriculares elaborados pelos professores e pelas escolas num processo de configuração de uma autonomia acrescida (Afonso, 1999).

---

<sup>18</sup> O Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril, define o enquadramento legal dos currículos alternativos destinados a alunos do Ensino Básico que se encontrem numa das seguintes situações: insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar e risco de abandono da escolaridade básica ou com dificuldades condicionantes da aprendizagem. Hoje designa-se *Percursos Curriculares Alternativos*.

Outra iniciativa que permitiu às escolas introduzir variações na estrutura curricular a nível nacional foi a Gestão Flexível do Currículo. O Projecto de Gestão Flexível do Currículo iniciou-se em 1996 com o lançamento de um processo de análise denominado Reflexão Participada do Currículo, enquadrada pela LBSE<sup>19</sup> e orientado pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto<sup>20</sup>, desenvolvendo-se progressivamente numa rede de escolas do Ensino Básico. O Projecto de Gestão Flexível do Currículo sustenta-se, em grande medida, no Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico – "Educação, Integração, Cidadania" – que em 1998 define as grandes orientações para a Educação Básica.

Numa abordagem sociológica da Gestão Flexível do Currículo, Vieira (2000: 19) reconhece que *“a descoberta pelo poder político dos novos modos de pensar a mudança regulada pela investigação sociológica, a par da acumulação de conhecimento científico produzido sobre os contextos, os protagonistas e as práticas escolares, tem contribuído para reforçar a atenção acrescida que o nível «local» tem vindo a alcançar nas recentes opções de política educativa”*.

Sob o ponto de vista da administração central, Abrantes<sup>21</sup> (2001) seleccionou três problemas básicos que se constituíram como fontes para a mudança. O primeiro ponto refere a necessidade da promoção da Educação Básica de qualidade, com vista ao desenvolvimento de aprendizagens e capacidades nos alunos; um segundo tipo de problemas identifica a falta de unidade no Ensino Básico, uma vez que os alunos passam nove anos a estudar, sendo importante que lhes seja dada a ideia de coerência dos estudos, eliminando rupturas entre ciclos; por fim, outro grupo de problemas relaciona-se com a visão dominante que tem havido no sistema educativo português sobre o que é o currículo e o desenvolvimento curricular, pela ideia de se pensar o currículo como um conjunto de disciplinas distribuídas de uma certa forma por vários ciclos, e identifica os programas de diversas áreas disciplinares com listas de assuntos. Na procura de soluções, a análise efectuada por Abrantes (2001: 27) apresenta a justificação de um primeiro caminho de intervenção, que passa por *“repensar o currículo do Ensino Básico,*

<sup>19</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.

<sup>20</sup> O Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na Lei de Base do Sistema Educativo prevista no art.º 59º, definindo os planos curriculares do Ensino Básico e Secundário.

<sup>21</sup> Director do Departamento de Educação Básica em 2001.

*a começar pelo próprio conceito de currículo. Este conceito deve ser construído como algo que está naturalmente, ligado a uma diversidade de processos de trabalho com os alunos, isto é, o próprio conceito de currículo incorpora a procura de respostas diversas para situações e problemas que são diversos*". Por outro lado, segundo o mesmo autor, existe a necessidade de repensar o conceito de desenvolvimento curricular ligado a um processo de observação, reflexão e ajustamento sistemático com a elaboração de novos programas ao longo do tempo. Um segundo caminho de intervenção tem a ver com a explicitação das orientações curriculares para o Ensino Básico, identificando e formulando as competências essenciais e os tipos de experiências educativas a proporcionar aos alunos, incorporando espaços de trabalho que vão para além das disciplinas tradicionais. Por último, a ideia de flexibilidade, considerada talvez a mais importante, devendo ser *"um processo associado a conceitos e práticas de diferenciação de adequação e de flexibilidade"* (Abrantes, 2001: 28).

A perspectiva de currículo e de gestão curricular é um processo exigente para os professores, na medida em que os responsabiliza pelas decisões da organização e do planeamento na procura de caminhos, necessariamente diversos, de forma participada. Este processo de Reorganização Curricular baseia-se em quatro finalidades para ultrapassar as dificuldades existentes no sistema, referidos por Alonso (2002):

- o reforço da coerência e articulação vertical e horizontal entre o currículo dos três ciclos da escolaridade básica, e destes com a educação pré-escolar e o ensino secundário, sustentadas numa matriz curricular;
- a intenção de assegurar uma formação integral de todos os alunos através da definição de competências essenciais no final do Ensino Básico e no final de cada ciclo, enquanto instrumento fundamental para a conquista de referenciais nacionais de exigência e de qualidade;
- a articulação do currículo/avaliação como um elemento regulador das aprendizagens, introduzindo dispositivos de avaliação externa;
- o reforço da autonomia curricular das escolas, impulsionando a flexibilização do currículo e a organização pedagógica com a introdução das especificidades curriculares locais.

As finalidades enunciadas procuram uma educação de qualidade nas escolas, pelo que a defesa da gestão curricular local tem subjacente a ideia de

que esse procedimento permitirá configurar um currículo mais adequado às especificidades da população escolar, que proporcione uma formação de maior qualidade, onde a territorialização da acção educativa se justifica por permitir incorporar as realidades e as especificidades dos contextos locais que não poderiam ser contempladas num currículo à escala nacional (Leite, 2005).

Roldão (1999) apresenta alguns princípios e leis de funcionamento do currículo escolar na actualidade, os quais se podem resumir:

- as sociedades estenderam a escolaridade – vertical e horizontalmente, no tempo de permanência em formação escolar, alargando-a a todos os elementos dessa sociedade;

- as sociedades são cada vez mais heterogêneas do ponto de vista étnico, cultural, linguístico, etc.;

- a escola constitui-se historicamente a partir do modelo curricular e organizativo pensado para um público relativamente homogêneo, e grupos bem deferidos e orientado para o acesso a um sector da sociedade;

- a escola actual reflecte a estrutura dos séc. XVIII e XIX na organização de turmas na base do princípio de todos como se fossem um só;

- a alteração da coerência deste modo organizativo da escola altera-se significativamente a partir dos anos 60, com a massificação do ensino e com o reconhecimento da necessidade de escolarização da população no seu todo para o desempenho profissional;

- as mudanças e melhorias que se têm procurado introduzir são inúmeras e valiosas e representam o extraordinário investimento e esforço dos decisores e dos professores, mas o modelo não tem sido posto em causa na sua essência, uma vez que a naturalização de processos culturais constitui um obstáculo considerável à sua reconversão;

- a grande crise da escola está ligada ao desajuste de fundo – a aplicação de um tipo de escola idêntico nos planos organizativo e curricular, onde o contexto é diferente; deste último factor resulta o facto da ineficácia do ensino se agravar e crescer o insucesso escolar, vulgarmente, associado aos alunos.

Gerir o currículo significa adequar, ter como ponto de partida as situações reais e familiares dos alunos a quem se quer ensinar e de quem se deseja que construam aprendizagens. Este processo de gestão curricular

implica recorrer a procedimentos que tenham em conta os contextos onde ocorre o desenvolvimento desses alunos (Leite, 2005). Isto é decidir o que ensinar, porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que resultados (Roldão 1999).

A Reorganização Curricular do Ensino Básico, definida no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelece os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo: no âmbito do desenvolvimento curricular numa perspectiva de projecto aberto, flexível e integrado; na organização da escola, com definição de metas e expectativas partilhadas pela colaboração e liderança; no desenvolvimento profissional, através dos processos de investigação, experimentação e reflexão; por fim, na melhoria das aprendizagens dos alunos, numa perspectiva de construção de conhecimento através do desenvolvimento integrado de competências<sup>22</sup> fundamentais para o prosseguimento de estudos e para a vida futura.

### **1.8.1. A Dimensão das Práticas Curriculares Locais – Nível de Escola**

A Reorganização Curricular do Ensino Básico vem introduzir novas dinâmicas nas escolas, as quais requerem a organização em torno de projectos: Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e Projectos Curriculares de Turma.

#### **Projecto Educativo**

A ideia de Projecto Educativo de Escola (ou de Agrupamento de escolas<sup>23</sup>) surge com a premissa de que ter um Projecto a nível de escola é ter um alvo estratégico, uma ambição, uma visão de futuro, cujos valores e políticas se aplicam na acção educativa e pedagógica com os alunos. É preciso construir consensos, entre os intervenientes no projecto, compatibilizando as

---

<sup>22</sup> A noção de competência é introduzida no currículo nacional numa perspectiva de formação ao longo da vida (Pacheco, 2008). A competência faz parte dos alicerces do edifício curricular nacional: ao nível das competências metodológicas (transversais) e competências funcionais (comportamentais). A noção de competência transversal baseia-se na procura de um denominador comum presente nos saberes adquiridos, para lá das disciplinas e áreas. As competências metodológicas estão associadas ao aprender a aprender, ao núcleo dos saberes procedimentais.

<sup>23</sup> O Agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das finalidades educativas.



normas nacionais e os projectos individuais e de grupo. Também exige lideranças diversificadas que sejam mediadoras das forças dos elementos responsáveis (Barroso, 1998). Segundo este autor, no sentido atribuído anteriormente, o Projecto Educativo de Escola significa:

- passar de uma *lógica estatal* para uma *lógica comunitária* na definição de serviço de educação pública (opção política);

- uma construção de autonomia relativa (forma de auto-governo);
- uma atitude face ao futuro (desejo de mudança);
- um processo de planeamento (definição de objectivos e de estratégias);
- um modo de coordenar a acção (gestão por objectivos).

A construção de um Projecto é feita de uma tensão permanente entre o desejo e a acção, o presente e o futuro. Para que seja possível um Projecto Educativo de Escola é preciso que os elementos que constituem a organização-escola se identifiquem com o conjunto de princípios, valores e políticas capazes de mobilizar a acção e a tomada de decisões no empenhamento da resolução do problema.

Para reconstruir o currículo nacional no quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico, a escola deve ter em conta as características do contexto escolar, as características da população escolar e do contexto social, económico e cultural em que se situa, bem como os recursos e as limitações. Para orientar essa reconstrução deve definir as intenções e prioridades educativas no Projecto Educativo de Escola (PEE), configurando-se pelas intervenções dos diversos actores de educação locais (Leite, 2001). O Projecto Educativo “*constitui a trave-mestra ou matriz da autonomia, já que é uma área de intervenção da escola, cuja concepção e realização dependem da motivação e empenhamento da comunidade educativa*” (Pacheco, 2008: 27).

Na concepção do Projecto Educativo de Escola é preciso equacionar a coerência organizacional e o sentido estratégico para se constituir as referências básicas para uma escola mais autónoma, participada e localmente integrada. A alusão ao termo Projecto Educativo tem a sua aparição na concretização do regime de autonomia<sup>24</sup> em 1989, até ao presente normativo<sup>25</sup>, recentemente publicado. A sua filosofia permanece virada para a concretização

---

<sup>24</sup> Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas.

<sup>25</sup> Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que estabelece o regime de autonomia e administração dos estabelecimentos de ensino.

das políticas ao nível micro, consagrando os princípios, os valores, as metas e as estratégias que a escola pode cumprir em função do contexto em que se insere.

O Projecto Educativo de Escola pode constituir um instrumento de concretização e de gestão da autonomia se concebido e desenvolvido através da intersecção de perspectivas e posições diversas (pais, professores, alunos e outros agentes da comunidade), que possibilitem a colaboração e o diálogo, enriquecendo a cultura e os saberes com a dimensão social (Leite, 2001). Representa, também, a natureza formativa, tanto para os professores como para os alunos da escola integrando, por sua vez, outros projectos (Pacheco, 2008).

### **Projecto Curricular de Escola**

O Projecto Curricular de Escola, decorrente do Projecto Educativo, integra a vertente curricular relacionada com a gestão do currículo. Integra o currículo perspectivado como um *projecto-de-construção-em-acção*, o que implica ter em conta quatro aspectos fundamentais: a decisão curricular jamais está concluída; a decisão curricular não é linear; é fundamental conciliar decisões; a decisão curricular é algo dinâmico que está em permanente movimento (Pacheco, 2008). A natureza da visão estratégica de adequação e desenvolvimento do currículo advém da Reorganização Curricular do Ensino Básico, enquanto que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional provêm da Revisão Curricular do Ensino Secundário<sup>26</sup>.

Segundo Zabalza (2002), a perspectiva de currículo como conjunto de *acções* formativas que se levam a cabo numa escola, identifica aquela escola com o que tem de próprio e de diferente das outras pelo campo curricular, construído em torno de um conjunto de processos vinculados ao desenvolvimento da acção formativa: ecologia curricular, dinâmica ideográfica da aula, currículo oculto, etc..

Aceitando “*o princípio de que no ensino-aprendizagem se deve respeitar a sequencialidade em espiral dos conteúdos, é importante que os professores nos diversos níveis de escolaridade, conheçam quer as intenções dos objectivos da*

---

<sup>26</sup> Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

*formação nos níveis que os antecederam e nos que lhe vão seguir quer os conteúdos programáticos das áreas disciplinares a que se encontram ligados. Este trabalho, feito nos grupos disciplinares e nos departamentos curriculares, será um contributo para a organização do PCE” (Leite, 2001: 17).*

Nos princípios da autonomia relativa que as escolas dispõem em termos curriculares, configura-se uma lógica de mandato administrativo, segundo Pacheco (2008), no que concerne ao seguimento das práticas de decisão escolar, congruentes com as competências consignadas à Administração Central, principalmente no que se refere aos parâmetros de um currículo nacional, definido pelas competências e conjunto de aprendizagens básicas.

### **Projecto Curricular de Turma**

Às concepções didácticas integradas no Projecto Curricular de Escola relacionam-se os processos de ensino-aprendizagem ao nível da sala de aula. Constrói-se, assim, o Projecto Curricular de Turma, apenas para o Ensino Básico, onde se concretiza o desenvolvimento do currículo nacional adequado ao contexto da turma. Inclui a programação ao nível dos departamentos curriculares e a planificação ao nível dos professores, no sentido de territorialização do currículo. Contextualiza o que se ensina a uma população escolar e a um grupo de alunos, administrativamente organizado por turmas, especificando os percursos escolares e os grupos de nível no plano das aprendizagens (Pacheco, 2008).

Trata-se de um *Plano* e, nesse sentido, o campo curricular inclui todo um conjunto de acções vinculadas à planificação: desenho de programas, análise de necessidades, estabelecimento de prioridades de acção, definição de objectivos, selecção de conteúdos e actividades e desenho de estratégias de avaliação, tendo a ver com a ideia de currículo como projecto (Zabalza, 2002). Concebido ao nível do conselho de turma, caberá a este “*construir uma articulação, já não apenas no pressuposto de que determinado assunto foi ensinado e aprendido, mas sim que tenha em conta as situações reais dos alunos (...) a que se destinam e de gerarem aprendizagens significativas para esses alunos no sentido de proporcionarem uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada dos saberes*” (Leite, 2001: 17).

### **Integração Curricular/Opções organizativas**

Organizar o currículo requer, em primeira instância, encontrar o modelo a adoptar. Nessa perspectiva, Leite (2001) coloca questões no modo de organização a seguir, como a de organização por disciplinas, escolher um enfoque mais globalizador, partir de ideias-chave ou partir de temas e/ou problemas do quotidiano dos alunos ou da sociedade. A cada uma destas questões está subjacente uma determinada concepção de educação e do papel da escola no processo educativo.

Para o Ensino Básico, os planos curriculares constantes no currículo nacional abrangem as áreas curriculares disciplinares (cujos conteúdos e orientações são definidos pela administração central através da homologação de programas) e as áreas curriculares não disciplinares – Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica – cujas especificidades próprias são adequadas aos ciclos de ensino sendo, contudo, definidas orientações para as áreas curriculares não disciplinares pelo Ministério da Educação. No entanto, compete à escola recuperar o significado da integração curricular nas actividades educativas e de instrução nas formações transdisciplinares – Educação para a Cidadania, valorização da Língua Portuguesa, métodos e hábitos de estudo capacidade de estudo e tecnologias da informação e comunicação, no sentido de mobilizar competências e os saberes adquiridos nas várias disciplinas.

As propostas mais recentes de uma organização integrada do currículo procuram romper com a lógica disciplinar e compartimentada de organização dos conteúdos, tentando responder a formas de organização mais abrangentes do currículo, que incorpore experiências e dinâmicas inovadoras numa perspectiva mais integrada do currículo. Assim, *“na prática integrar o currículo significa a construção de programas de estudos que promovam o domínio de skills específicos e o conhecimento de matérias fundamentais de modo que a escolarização contribua de forma marcante para a resolução de problemas”* (Pacheco, 2000a: 30).

Com as ideias básicas de diversas áreas curriculares será possível identificar ideias relevantes de várias disciplinas, no mesmo campo ou nalguns deles, permitindo uma certa globalização, quer ao nível das variantes

pluridisciplinares e interdisciplinares quer ao nível da composição dos programas em unidades didácticas.

A «integração vertical» entre os diferentes anos e/ou vários ciclos de um dado nível de ensino, admite diversas acepções (Pacheco, 2000a):

- interdependência e conexão entre temas e conteúdos dentro de uma matéria num período de tempo;
- gradação na profundidade do tratamento dos temas – sequência em espiral;
- continuidade na valorização de determinado conhecimento;
- continuidade atribuída durante um longo período de tempo a determinados objectivos ou competências a adquirir pelo aluno consideradas fundamentais.

De um modo mais genérico, a «integração horizontal» é uma organização curricular que engloba os conteúdos programáticos das disciplinas, realizada por diversas vias:

- *organização pluridisciplinar* – relação entre duas ou mais disciplinas, mantendo a sua identidade, sendo os conteúdos leccionados no mesmo horizonte temporal – conteúdos que se fundem dando origem a novo saber;
- *integração de destrezas interdisciplinares*, que podem ser trabalhadas por todos os docentes (valores e atitudes);
- *integração de ideias e temas*, através da construção de unidades de aprendizagem globalizantes numa síntese que deriva de vários campos disciplinares;
- *integração de questões do contexto local*, decididos pelos alunos;
- *integração focada nos projectos de trabalho*, baseadas na inventariação das problemáticas que requerem um tratamento aprofundado.

Numa tentativa de construção curricular de uma organização e seu desenvolvimento partindo das disciplinas, a Figura 2 prevê e concretiza momentos de articulação e de integração entre algumas. Neste caso evidencia-se a possibilidade de construção de projectos de integração curricular em que as disciplinas mantêm as suas especificidades e as suas lógicas em momentos determinados.

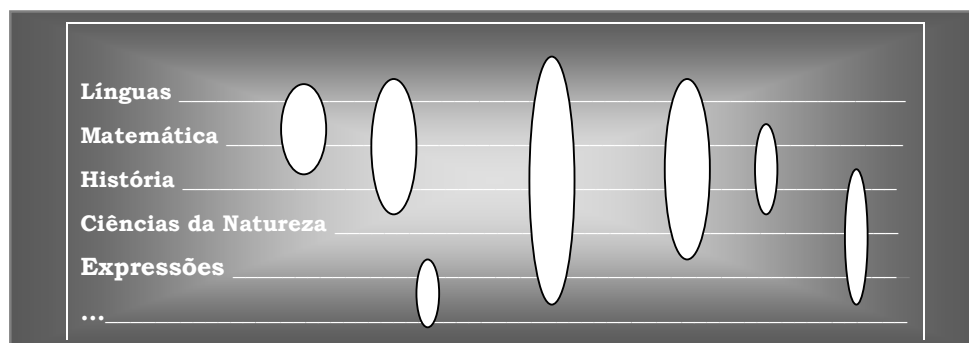


Fig. 2. Possibilidades de Integração Curricular a partir das Disciplinas (adapt. de Leite, 2001)

As diferentes disciplinas combinam-se e articulam-se entre si construindo processos de pluridisciplinaridade ou de interdisciplinaridade numa articulação vertical e horizontal do currículo.

### 1.9. Fundamentos do Currículo *versus* Diversidade

Enquanto plano de intenções definidas por normativos ou teorizações num contexto macro, o currículo é uma proposta de carácter político, pela direcção e opções tomadas; no entanto, quando contextualizado a uma dada realidade, num contexto micro, há que reconhecer a diversidade, pluralidade e necessidades do público-alvo, bem como as decisões de organização, a que chamaremos de micro-política de escola.

A heterogeneidade obriga os professores e as escolas a reconsiderar as estratégias de adequação do currículo face aos alunos, pelos seus estilos de aprendizagem, pelos seus interesses, pelos seus pontos de partida e também pela sua disponibilidade interior para aprender.

Quando uma instituição como a escola obrigatória se depara com toda a diversidade social dos alunos e sendo, pela sua história, um modelo para assimilar a variedade multicultural, é natural que não encare bem essa circunstância. Uma escola comum que satisfaça o ideal de uma educação igual para todos pressupõe, à partida, um currículo também comum no espectro social das comunidades humanas, acolhendo sujeitos tão diversos, o que parece uma contradição ou uma impossibilidade (Gimeno, 2000).

O direito básico dos indivíduos à Educação em condições de igualdade, de um ensino com conteúdos e fins comuns, obriga a aceitar o desafio de tornar compatível, na escolaridade obrigatória, um projecto válido para todos

com a realidade da diversidade. A escola deve ser integradora de todos, pois caso contrário, trairá o direito universal à Educação.

A mescla de culturas existentes hoje nas nossas escolas, consequência da assimilação de públicos que estavam fora da escolaridade e, mais recentemente, da população imigrante para o espaço da União Europeia, põe em evidência as dificuldades de integração dos indivíduos caracterizados como desiguais.

Na actualidade, *“uma das grandes visões que se constituem nos discursos educativos são em torno da cidadania, da cultura e, inevitavelmente, da educação. A cidadania constitui um grande projecto a partir do qual surge uma agenda de problemas a constar na educação, dando motivo a um vasto programa de temas para abordar nas finalidades dos conteúdos dos currículos das práticas educativas numa micro-política de instituições escolares e da política educativa em geral”* (Gimeno, 2001: 154).

Ao considerar as culturas, em sentido étnico, em pé de igualdade umas com as outras, a multiculturalidade implica reconhecer que existem comunidades distintas, nas quais existirão conflitos na educação quando várias culturas convivem em conjunto num mesmo território (Gimeno, 2001).

As implicações das questões multiculturais e de pobreza têm efeitos, na maioria das vezes, no sucesso académico. Como exemplo existem os casos de certas populações estudantis linguísticas e culturalmente desfavorecidas nos EUA que são, muitas vezes, explicados por falta de programas educacionais e métodos de ensino cognitivamente ou linguisticamente adequados. Assim, *“a solução para o problema do insucesso escolar tende a ser resolvida, numa primeira instância, em termos metodológicos e mecânicos desvinculados da realidade sociocultural. Ou seja, a solução para o insucesso dos estudantes de culturas minoritárias é normalmente reduzida ao encontrar métodos e estratégias ou currículos pré-concebidos ou correctos que funcionem com alunos que não respondem de forma prevista à chamada instrução «normal» ou regular”* (Bartolomé, 2006: 16).

Estudos recentes começaram a identificar os programas educacionais considerados de sucesso com alunos de minorias populacionais linguísticas e culturais (Bartolomé 2006), além do interesse específico em identificar as estratégias de ensino mais eficazes para trabalhar com alunos cultural e

linguisticamente diferentes e outros alunos desfavorecidos ou em situação de risco citados pela mesma autora. Todavia, considera que “*embora seja importante identificar programas e estratégias úteis e promissoras, constitui um erro pressupor que a simples repetição de programas de instrução ou o domínio de alguns métodos particulares de ensino garantam, por si só, o sucesso da aprendizagem, especialmente quando estamos a discutir populações que historicamente têm sido maltratadas e mal educadas pela escola*” (Bartolomé, 2006:16).

Uma outra análise, centrada nas desigualdades sociais, é-nos mostrada por Berliner (2006), da Universidade de Estado do Arizona, nos EUA, estudando os efeitos da redução da pobreza e sua influência do rendimento académico. Constatou que a pobreza nos EUA é maior e numa duração mais longa do que noutras nações ricas; segundo, a pobreza, particularmente entre as minorias urbanas, associa-se ao desempenho académico, que está abaixo das médias internacionais realizadas num número de avaliações diferentes. A influência de factores ambientais, da família e da comunidade e os problemas de saúde nas crianças pobres, o absentismo escolar, bem como a segregação com base na raça e etnia, têm um papel relevante no insucesso. Constatou que, através de mudanças nos factores ambientais, como o aumento do rendimento das famílias pobres e melhoria dos problemas de saúde mental e física, reduzindo a pobreza, conduzem a aumentos no comportamento positivo da escola e melhoram o desempenho académico. Para Berliner (2006), a evidência da influência positiva sobre a realização do aluno, quando as famílias podem deixar a pobreza é consistente e relevante, sugerindo que a reforma dentro das escolas deve começar por reformas fora da escola e pela melhoria da qualidade de vida da população desfavorecida. Neste sentido, Torres (2006) refere que as classes sociais baixas e os grupos sociais e étnicos mais desfavorecidos são os que precisam insistentemente de um Estado que se preocupe em reequilibrar as disfunções e injustiças sociais.

Outra das problemáticas que se enquadra no domínio da influência dos factores ambientais de risco e que produz situações diversas nas escolas está relacionada com as Necessidades Educativas Especiais dos alunos<sup>27</sup>. A

---

<sup>27</sup> A inclusão de alunos com NEE, realçada na Declaração de Salamanca (1994), apela claramente para o facto de que *todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam*.



etiologia dessas necessidades é variada, para além das deficiências congénitas ou adquiridas por razões do foro médico ou provenientes de risco ambiental, conduzindo à necessidade de estratégias inclusivas para os alunos com NEE.

Centrar a intervenção educativa no grupo/turma e na escola, em vez de a centrar no défice do aluno é o caminho para a escola e para a educação inclusivas, numa perspectiva de educação para todos, a qual tem vindo a ser continuamente lembrada através de declarações da UNESCO<sup>28</sup>.

Apesar dos desenvolvimentos ocorridos no campo da educação inclusiva como movimento para mudar as escolas, a fim de as tornar capazes de responder à diversidade humana e a todos os alunos em situação de risco, continua-se a verificar-se em muitos países que a legislação não é implementada com sucesso e as crianças com NEE continuam a enfrentar barreiras que, de acordo com a lei, deveriam ter sido removidas pelas escolas ou pelas autoridades educacionais locais (Ainscow, 2003). Assim, o currículo é um dos aspectos centrais que deve ser levado em conta para produzir alterações na escola no sentido da inclusão. É, sobretudo, ao nível curricular que as reformas das escolas têm mais dificuldades em alterar. Os conteúdos, o elenco das disciplinas, o tempo semanal a elas destinado, a dimensão e organização das turmas, os processos de avaliação, entre outros, requerem uma diferenciação que deve equacionar qual a amplitude dessa diferenciação, se se deve considerar só os distintos pontos de partida dos alunos ou se se deve proporcionar diferentes percursos de aprendizagem para atingir um mesmo objectivo final ou, ainda, diferenciar também os objectivos que se querem ver atingidos. Para muitos autores, os conteúdos da escolaridade básica são o limite para a diferenciação, contudo há que perceber até onde é desejável o currículo diferenciar-se (Rodrigues, 2003).

---

O recente Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, define *Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente* e coloca o foco nas limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, dificuldades *continuadas* ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, através da mobilização de serviços especializados e adequação de recursos com base na identificação dos casos, segundo a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da OMS). Esta classificação encontra-se em investigação nalguns países. Conduzido pela European Agency for Development in Special Needs Education, está a ser desenvolvido um projecto com a participação de 23 países para aplicação do referencial CIF-CJ (versão para crianças e jovens). Em Portugal foi incluída a avaliação das NEE pelo referencial CIF sem nunca antes ter sido alvo de investigação empírica.

<sup>28</sup> Entre as quais se destaca a Acção de Dakar (2000), cujo objectivo principal é atingir a Educação para Todos até ao ano 2015; a Declaração de Madrid (2002), com o princípio de «Não discriminação mais Acção positiva fazem a Inclusão social» e o Flaship, grupo de especialistas criado no âmbito da UNESCO para fomentar o movimento da Educação Inclusiva, pretendendo dar resposta à necessidade de uma preocupação sistemática na identificação de grupos excluídos.

## 2. Diferenciação Curricular – Perspectivas

Dependendo do *status* social, o poder diferenciador do currículo nas escolas tem origem nas características da comunidade, fortemente influenciada pelos valores políticos, económicos, sociais e civilizacionais.

Em finais do séc. XIX, princípios do séc. XX, nos EUA, para além das mudanças existentes na sociedade que se vinham a verificar pelos fenómenos de industrialização, os movimentos populacionais de emigrantes eram uma ameaça à cultura e democracia da classe média, economicamente mais privilegiada. Deste modo, para atenuar o potencial revolucionário e ideologias bolchevistas que os emigrantes de Leste e do Sul da Europa poderiam trazer para os norte-americanos, seria atribuírem-lhes compromissos no trabalho idênticos à população de massas da sociedade industrial (Franklin, 1999). Finney defendia que se a conduta do povo democrático fosse confiável e harmoniosa as pessoas deviam sentir e pensar de forma análoga. Por conseguinte, o currículo escolar deveria originar um consenso de valores coincidentes com a política social e económica e às classes trabalhadoras ser imposto, por via de leis compulsivas, a obrigatoriedade de tornar o ensino secundário praticamente universal. A visão das diferenças de inteligência passou à retórica científica. Outro dos grandes nomes da psicologia educacional da época foi Edward Thorndike<sup>29</sup> que alegava que os indivíduos com baixo quociente de inteligência constituíam uma ameaça à civilização, destituindo a homogeneidade das diferenças étnicas, de classe e raciais. Contudo, quando estes teóricos do currículo passaram ao *design* curricular e com a experiência prática, consideraram a necessidade de manter a supremacia daqueles que possuíam um elevado quociente de inteligência, em relação à maioria da população que possuía uma inteligência mediana.

Segundo Franklin, (1999: 128), a questão fulcral da construção curricular que dominou o pensamento de alguns dos primeiros teóricos e que domina ainda na perspectiva actual, era a que *“havia que diferenciar o currículo para preparar indivíduos com inteligência e capacidades diferentes*

---

<sup>29</sup> Edward Thorndike, professor do Teachers' College, Columbia University, iniciou a sua actividade na década de 1890. Definiu a Psicologia Educacional como de experimentação laboratorial. De grande influência no campo científico, preocupou-se com a aprendizagem por tentativa e erro e técnicas de medida. Desfruiu muitos dos mitos educacionais do seu tempo e, no campo curricular, o currículo clássico do ensino secundário, destituindo o estudo do Latim e do Grego, afirmando por investigação empírica que não melhoravam a aprendizagem do Inglês (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

*para uma multiplicidade de funções diversas, porém específicas, na vida adulta*”. Estes cientistas acreditavam que os sujeitos com um quociente de inteligência mais elevado eram mais capacitados, para desenvolver com maior dedicação o trabalho em sociedade e, por consequência, mereciam uma posição de destaque na sociedade. Contudo Finney, em 1938, adotou uma visão de diferenciação crítica, distinta dos outros teóricos, uma vez que aos indivíduos mais capacitados lhes deveria ser ensinado a sua herança social, através de um estudo das ciências sociais, compreendendo o significado que essa herança lhes proporcionaria. Aos indivíduos com menor quociente de inteligência deveria ser ministrado, somente, as ciências sociais, mas com a obrigatoriedade de responder a situações apropriadas que reflectissem as exigências dessas áreas do conhecimento.

A função do currículo ao ser definida pelos teóricos mais influentes no campo, apesar de temerem e não verem com bons olhos os emigrantes, passaram a discutir a questão da defesa da comunidade como um problema referente ao baixo quociente de inteligência, muito comum na população. No entanto, esta redefinição do currículo não era a questão defendida pelos primeiros cientistas. Apesar de discordar da diferenciação do currículo em termos de inteligência, Bobbitt e David Snedden, em 1922, consideravam que a diferenciação deveria ser feita também com base nas diferenças de classe social e formação étnica.

A diferenciação do currículo assumia duas finalidades sociais: a de manter num nível mais elevado os «líderes» com capacidade de liderança e de ocupar cargos de alto nível e de definir padrões de comportamento e convicções; num nível mais baixo, os «seguidores» constituíam a massa da população que deveria ser instruída para aceitar a orientação e as decisões dos anteriores. Deste modo, a diferenciação do currículo baseada na «inteligência» levaria à homogeneidade cultural – *“Desta forma, o controlo social foi encoberto pela linguagem da ciência. Através do controlo da diferenciação dos currículos escolares, as pessoas e as classes poderiam também ser controladas e diferenciadas.”* (Franklin, 1999:131).

As possibilidades de êxito escolar estavam fortemente ligadas à condição social da família. A explicação da desigualdade no sucesso escolar, pela desigualdade natural das capacidades, deu lugar a uma visão sociológica

mais humanizada, ao acreditar que o «fracasso não é uma fatalidade» e sonhar com a existência de uma «pedagogia compensatória», segundo o princípio de uma «discriminação positiva», desenvolvendo-se em meados dos anos 60 nos EUA (Perrenoud, 2000b).

Muito antes dos teóricos enunciados, em 1902 já Dewey se preocupava muito mais com a democracia do que com a economia (Silva, 2000), dando origem a alguns dos mais influentes movimentos curriculares do séc. XX, em que a linha de teorização assenta na premissa de que a Educação como desenvolvimento do potencial individual se opõe à acomodação passiva e à norma de um ensino padronizado da sociedade. No entanto, o pensamento de Dewey, embora marcado por uma preocupação de natureza social e pela harmonização do desenvolvimento individual com o desenvolvimento da sociedade democrática, abriu caminho à dialéctica que veio caracterizar o currículo no séc. XX, indeciso entre a valorização diferenciadora da individualidade do aprendente, os seus interesses e o seu pleno desenvolvimento enquanto pessoa, em antítese à pressão para a eficácia social e a valorização do currículo escolar uniformizado (Roldão, 2003b).

As perspectivas de treino associadas às concepções behavioristas da educação, direccionadas para a eficiência na sociedade não foram relacionadas com a ideia e a filosofia da diferenciação curricular. Todavia, pela busca da eficácia, estas teorias trouxeram, nesta época, um contributo importante para a análise dos processos individuais de aprendizagem, das características e os ritmos próprios dos sujeitos (Roldão, 2003b).

A preocupação de ajustar o ensino às capacidades individuais não surge somente do respeito aos alunos e do bom senso pedagógico. Ela faz parte de uma exigência de igualdade, que Bordieu (1966) constatou de que a indiferença às desigualdades culturais dos alunos transforma-as em desigualdades de aprendizagem. Como tal, ao ignorar essas diferenças, o ensino gera o êxito daqueles que aprendem e que revelam melhores capacidades, mas provoca o insucesso daqueles que não possuem essas capacidades acreditando, por sua vez, que são incapazes para aprender. A explicação do desigual êxito escolar pela desigualdade natural das aptidões deu lugar a uma visão mais sociológica, onde o «fracasso não é uma fatalidade» e se sonha com uma pedagogia mais «compensatória» (Perrenoud,

2000b). É durante os anos 60 que os sistemas escolares se apercebem de que, se não tiverem em conta as desigualdades do próprio processo de ensino e ao que acontece na sala de aula, as medidas de democratização não produzirão efeitos, pelo que o apoio pedagógico emerge como tentativa de remediação da reprovação e como ideia de base de romper com a «indiferença às diferenças».

Teóricos como Bloom (1971) e Birzea (1984) introduzem as mais influentes teorizações da «pedagogia para a mestria» ou «pedagogia do sucesso». Benjamin Bloom, da Universidade de Chicago, defende a ideia de que a maioria dos alunos conseguirá aceder às aprendizagens do currículo prescrito, numa lógica tecnicista da educação. Esta abordagem leva os professores a especificar as suas metas e os meios para as atingir, de forma clara, coordenando os procedimentos e os recursos com as estratégias de ensino. Assim, organiza o processo de desenvolvimento curricular de forma rigorosa com previsão e avaliação controlada e formativa com mecanismos de *feedback*, testando as capacidades do aluno (Sprinthall e Sprinthall, 1993). Em comum, ambos os autores defendem objectivos operacionais bem claros, organizados num processo de desenvolvimento curricular rigoroso, com a previsão e avaliação controlada e formativa de mecanismos de *feedback*, remediação e desenvolvimento (Roldão, 2003b).

A influência da racionalidade técnica imbuía a orientação curricular nas décadas de 50 e 60 na América e na Europa, e mais tarde em Portugal nas décadas de 70 e 80, promovendo a formação dos docentes, dando visibilidade às práticas diferenciadoras no quotidiano nas escolas. Os mecanismos de controlo dessas práticas, segundo Roldão (2003b) e por ela vivenciado, centravam-se no modo como se previa e não pelo modo remediativo. A estratégia era rectificadora quando o objectivo não fosse alcançado pelo aluno ou eram planificadas actividades de «desenvolvimento» para alunos com ritmos mais rápidos ou com conhecimentos e capacidades prévias de nível mais elevado, o que impelia à construção de instrumentos de avaliação segundo as regras técnicas do modelo em causa.

A noção de diferenciação subjacente a este modelo centrava-se especialmente no reconhecimento de «ritmos diferentes» e na previsão de «resultados comuns esperados», prevendo antecipadamente níveis de consecução. Nesta época, as preocupações com diferenças de ordem

processual, cognitivas, cultural ou social, associadas ao desempenho diferente dos alunos, eram raras.

A investigação mais relevante sobre diferenciação curricular surgiu associada à sociologia da educação e do conhecimento. Com as propostas de Louis Legrand (1986), «Pedagogie de maîtrise», e posteriormente com os trabalhos de Philippe Meirieu (1989), numa perspectiva de educação generalista, das equipas de Lyon e as perspectivas sociológicas da equipa genebrina como Philippe Perrenoud (1979) conduziram ao enquadramento de uma pedagogia diferenciada no contexto da didáctica das Ciências da Educação (Legrand, 1995).

### **2.1. Diferenciação Curricular: À procura da Conceptualização**

A diversidade humana é considerada como uma constante ao longo dos tempos nos sistemas escolares, no pensamento da sociedade, em geral, e na educação em particular, em invariável relação dialéctica com a proclamação do direito à universalidade e à igualdade de oportunidades das quais se releva o direito de ter uma Educação de qualidade. As respostas que se podem dar ao problema da Educação de pleno direito dependem do modo como se entende a universalidade, até onde se pretende levar as suas consequências ou em que medida se respeita a sua diversidade (Gimeno, 2000, 2002; Zabalza, 2002).

Muitas das questões educativas do nosso tempo centram-se, directa ou indirectamente, na diversidade dos alunos, tida como problemática no quadro da massificação escolar. A tentativa de responder a todos os alunos face às necessidades educativas, sociais e multiculturais conduz à emergente necessidade em adequar satisfatoriamente as respostas da escola, enquanto organização institucional e dos professores, enquanto profissionais responsáveis pela adequação e desenvolvimento do currículo.

O problema da diversidade e da diferença na educação pressupõe encontrar-se com desafios e uma pluralidade de significados como: a luta contra as desigualdades, a escola para todos, a ‘crise’ de valores tradicionais, as respostas face ao multiculturalismo e à integração das minorias étnicas, o diálogo entre religiões, costumes e línguas, a luta pela autonomia dos indivíduos, os debates científicos sobre o desenvolvimento psicológico normal e atípico e as suas projecções na aprendizagem, a polémica sobre a educação

compreensiva, as possibilidades de manter nas mesmas aulas crianças com diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem, para além da constante legislação com revisões do sistema e das práticas. O caso da Educação Especial é paradigmático, pelas reformas (por vezes contraditórias) e pela quantidade de normativos publicados.

Segundo Gimeno (2000), têm especial relevância para a prática curricular:

- a naturalidade das diferenças,
- a diversidade transforma-se em problema pela preferência da escola pela normatividade e pelo mesmo nível,
- a graduação da escolaridade facilita a progressão mas descarta o ritmo das crianças diferentes
- as formas de abordar a complexidade provocada pela diversidade,
- a escola pública e compreensiva como resposta às desigualdades e às diferenças.

O entendimento de alcançar os mesmos fins na educação, admitindo que todos conseguem compatibilizar o mesmo ideal, é um desafio para as instituições e para os professores, a quem se pede a organização do currículo regulado de forma a permitir a flexibilidade e a sua interpretação no momento do planeamento e concepção.

Organizar *“currículos diferentes mais exigentes intelectualmente, centrados em disciplinas para uns e para outros conhecimentos mais gerais ou, ainda, numa terceira categoria, currículos dedicados à via profissionalizante tem sido uma forma de diferenciar socialmente o currículo, baseado numa política de distribuição entre grupos sociais. Esta diferenciação é muito evidente quando para alunos da mesma idade existem diferentes tipos de formação – currículos diferentes”* (Gimeno, 2002: 214). Assim, inevitavelmente, o questionamento do currículo é uma obrigatoriedade relativamente às práticas de gestão curricular desenvolvidas.

Observa-se a visibilidade da prática curricular como resultado da massificação, quer no debate comum, teórico, ou ainda no reconhecimento do campo curricular no plano científico e no todo académico.

O reconhecimento do carácter eminentemente construído, móvel, plástico, histórico e socialmente reelaborado e condicionado do currículo

escolar e da sua teorização constitui-se como pressuposto de partida para a conceituação de *diferenciação curricular*, que parte desta discussão para uma percepção conceptual do currículo como reconstrução social, referenciada especificamente ao currículo enunciado e situa, por outro lado, o currículo desenvolvido na sua dimensão de *praxis reconstrutora* e geradora de significados que lhe dão realizações multiformes (Roldão, 2003b).

Para Roldão (2003b), enquanto questionamento interpretativo, a teorização do currículo intersecta um conjunto de matrizes científicas de análise, encarando o currículo como fenómeno social, construído e complexo que se entrecruzam e interagem campos tão diversos como:

- as dinâmicas, necessidades e interesses sociais, económicos e políticos em presença;
- as concepções e avanços do conhecimento científico;
- os conceitos e preconceitos culturais que informam as concepções e práticas curriculares da escola, bem como as expectativas e representações sociais que a condicionam;
- a natureza dos processos cognitivos envolvidos no momento da aprendizagem em contexto;
- os dispositivos organizacionais envolvidos na *transacção* curricular, a deferentes níveis de decisão e operacionalização.

O suporte interpretativo da complexidade do conceito de *diferenciação curricular* demonstra-se, assim, pela perspectiva multidisciplinar que obrigatoriamente agrega – os contributos da teoria curricular, da sociologia do currículo, da epistemologia genética, da psicologia e ciências cognitivas, assim como da história do currículo e da teoria das organizações.

A questão de debate na educação sobre o currículo constitui a emergência da afirmação de um campo próprio de estudo, mas interdisciplinar pela natureza das suas potencialidades no processo educativo em contexto escolar, uma vez que “*se actualizam de forma única em cada transacção curricular todas as vertentes que nelas se jogam – a social, a cultural, a individual, a cognitiva, a pedagógica, a organizacional e a contextual*” (Roldão, 2003b:15).

A abordagem directa do currículo como corpo organizado de aprendizagens, de práticas de ensino e de organização associadas à



concretização de aprendizagens pretendidas, ligadas à análise do *currículo em acção*, foi durante muito tempo produzido, na maioria das vezes, pela racionalidade técnica, deixando de fora a situação concreta de cada sujeito e de cada situação de aprendizagem (Roldão, 2003b). A aprendizagem enquanto processo cognitivo foi amplamente estudada pela psicologia e ciências da cognição, com abordagens relevantes e significativas para a percepção das diferenças individuais – estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas, ritmos de aprendizagem e o papel da motivação, mas só muito raramente interroga a utilidade do currículo prescrito sobre a adequação das exigências aos saberes necessários aos alunos no ambiente social, ou seja, na sua diversidade. Importa compreender na prática de ensino os percursos individuais de aprendizagem em situação curricular, as dificuldades percebidas no contexto onde os indivíduos se incluem, identificando o nível de participação, independentemente do poder e das forças que subjazem à legitimação social política do currículo instituído num dado contexto. Afirma-se, mesmo, que todos os alunos são diferentes no que respeita aos seus ritmos de aprendizagem e ao seu confronto pessoal com os processos de aprendizagem e de construção de conhecimentos. Assim, para Pacheco (2008: 182), a *diferenciação curricular* é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo.

O conceito de diferenciação curricular tem assumido várias vertentes de entendimento como plano de acção direccionado para o sistema, escola, turma, aluno e a para a compressão das finalidades e natureza das aprendizagens a promover nos alunos. Diferenciação Curricular refere-se a um processo de modificação ou adaptação do currículo, de acordo com os diferentes níveis de capacidade dos alunos da classe (UNESCO, 2004). Os professores podem adaptar ou diferenciar o currículo mudando os conteúdos e os métodos de ensino e aprendizagem dos conteúdos – referidos como processo e os métodos de acesso – referidos como produtos. Isto poderá querer dizer, por exemplo dividir a turma em quatro grupos de capacidades diferentes ou dividindo em vários grupos com capacidades mistas em que os alunos com maior experiência ajudam os alunos com menores experiências.

### 2.1.1. Diferenciação Curricular – Direccionalidades Políticas

As influências políticas no desenvolvimento do currículo e no atendimento à diversidade começaram a tomar relevância após a modernização do sistema produtivo, gerando a necessidade dos sistemas educativos encontrarem formas diferenciadas de continuidade de estudos. Até aqui esse problema não se colocava pelo facto das representações sociais da época aceitarem a aprendizagem comum e nivelada na educação escolar, uma vez que a escola não era vista como necessária para uma parte da população, mas sim para garantir o elementar numa óptica de funcionalidade – o ler, escrever e contar para uns, e para os indivíduos de *status* social mais elevado – as elites, serem detentores de um curso, de maior exigência, prolongando a escolaridade, para o qual era necessário poder económico.

Face à modernização, instituiu-se a criação de escolas técnicas como alternativa a outros sistemas, correspondendo a vias curriculares diferenciadas através de segmentos diferenciados do sistema com aceitação social pela legitimação de percursos escolares diferenciados, pela sua natureza, pelo prestígio, saídas ou opções curriculares para populações também elas diferentes, reflexos da organização escolar (Goodson, 2001). Contudo, dentro de cada segmento do sistema, o currículo era caracterizado pela uniformidade dentro de cada um dos segmentos, o que corresponde a uma normalidade referente a escolas do mesmo tipo, o que era consenso geral. Constituiu-se assim, uma desigualdade de finalidades nos pontos de partida e nos pontos de chegada (Roldão, 2003b).

Porém, a crescente valorização da Educação como um bem social e como um direito que define as sociedades democráticas imbuiu-se de um significado político e ideológico próprio pelos movimentos de superação da diferenciação anterior, ao absorverem os sistemas existentes. As escolas caracterizam-se, agora, pela hegemonia da unificação curricular para sectores de ensino anteriores ao ensino secundário.

A manutenção de vias profissionalizantes do currículo na educação secundária ou mesmo no final da educação básica ocorreu em diversos sistemas que, ao reequacionarem a questão da diferenciação, introduziram a perspectiva do saber tecnológico e da qualidade defendida no sentido de

responder a necessidades sociais, económicas e, também, pelo argumento da prevenção do abandono e insucesso escolar.

A diferenciação curricular inclui uma variedade de cursos no mesmo sistema educativo. A diferença pode consistir em várias formas, as quais dependem da história e da cultura de cada sociedade. O nível de diferenciação ocorre quando a escola oferece as mesmas disciplinas com níveis diferentes, normalmente básicos e avançados. Esta forma de diferenciar é a mais comum e existe em muitos sistemas educacionais nos EUA, na Europa e em outros países. Os cursos avançados são mais procurados do que os básicos porque dão mais oportunidades educacionais e incluem alunos com melhores capacidades escolares (Ayalon, 2006).

Em oposição, o princípio da uniformidade curricular para cumprir ao longo de 12 anos, deveria ser desenvolvido um currículo totalmente comum de inspiração fortemente clássica para todos os alunos, remetendo a diferenciação para acompanhamento em tutorias para estratégias de trabalho de treino intensivo com o objectivo de atingir a superioridade cultural nas sociedades. Esta premissa conduziu a escolas de elite, nos EUA e Reino Unido, situação pouco sensível à complexidade das questões educativas actuais (Roldão, 2003b).

Estudos feitos por Ayalon, em 2000, mostram que currículos restritos, em Israel, os quais oferecem cursos avançados na maior parte em matemática e ciências, reduzem as desigualdades nestas matérias. Estes cursos padrão estão provavelmente relacionados com o facto das alunas femininas árabes expressarem uma atitude mais positiva em relação à Matemática (Ayalon, 2006). A forma do currículo *“constitui uma ferramenta analítica útil para estudar os interesses sociais que são integrados na própria estrutura do conhecimento. A análise das formas curriculares, no espectro social dos diferentes tipos de escolaridade pode muito bem revelar um padrão consistente pelo qual a divisão social do trabalho e a divisão social do conhecimento se correspondem mutuamente”* (Goodson, 2001:212).

### **2.1.2. Diferenciação Curricular – Capacidades Organizativas ao Nível de Escola**

Do ponto de vista educativo a diversificação dos públicos escolares nas sociedades actuais impele para estratégias de diferenciação curricular

orientadas para o desenvolvimento do nível de qualidade das aprendizagens de todos os alunos. Contudo, com o pretexto de diferenciar, a redução do nível de aprendizagem e de exigência não deve impedir a valorização dos saberes considerados imprescindíveis na escala da hierarquia social.

A diversidade da população escolar causou desajustes nos vários sistemas de ensino e nas instituições, pelo que a consciência do carácter socialmente negociado do currículo e de cultura dominante impõe a interpretação da dialéctica do poder relativo à enunciação e à *praxis* curricular. No entanto, é preciso ter em conta ambientes concretos, alunos concretos e pensar nos efeitos reais que o currículo pode implicar nas suas vidas.

No enquadramento da Reorganização Curricular do Ensino Básico, na Gestão Flexível do Currículo, entende-se o sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que num dado contexto – nacional, regional, de escola, de turma - coexistam duas dimensões: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar, de forma flexível, a estrutura, a sequência e os processos a que elas conduzem. Só é possível flexibilizar dentro de um quadro de referência muito claro, definido em função das aprendizagens pessoais e socialmente necessárias (Roldão, 1999).

A posição da escola é a de que deve aceitar em pé de igualdade todos os alunos, incluindo as diferenças, o que, conseqüentemente, tem implicações profundas no currículo (Freitas, 2001). Esta evidência conduz à construção de *projectos* como sendo a forma cada escola encontra para dar resposta à diversidade.

A flexibilidade da gestão dos programas nos contextos locais vai da simples adaptação curricular à diferenciação curricular, no sentido de dar respostas diversificadas às diferentes populações escolares. Embora o currículo nacional e a concepção dos programas seja da responsabilidade do Ministério da Educação, para a adaptação curricular é concedida a liberdade para que o estabelecimento de ensino possa alterar a ordem dos conteúdos, atribuir diferentes graus de importância e incluir algumas componentes locais, desde que estejam assegurados o respeito pelos conteúdos pelas competências nucleares essenciais (Marques, 1999).

Nesta abordagem das políticas de diferenciação curricular, numa lógica de remediação, foram estabelecidos na legislação os *Percursos Curriculares Alternativos*, onde a avaliação dos alunos é contínua e efectua-se segundo os critérios de competência. Têm como referência o currículo nacional do ensino básico, tanto no que diz respeito às competências gerais e específicas a desenvolver, como no que se refere aos tipos de experiências educativas a proporcionar a todos os alunos, como a promoção de metodologias de ensino activas, recorrendo nomeadamente a trabalho prático e de projecto, aprendizagem experimental, visitas de estudo, etc..

O respeito pela multiculturalidade deve ser entendido como uma pluralidade cultural, uma realidade reconhecida que introduz uma linguagem com significados plurais, colocando o repto nos aspectos do pensamento dominante sobre os pressupostos das práticas educativas presentes (Gimeno, 2001).

Com base nos articulados da legislação, outros instrumentos de discriminação positiva são possíveis de implementar a nível local, como os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, indicados para escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas de inserem, cujos projectos educativos envolvem um conjunto diversificado de medidas, orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos, para a redução do abandono e insucesso escolar, para a transição da escola para a vida activa e intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere<sup>30</sup>. De dimensões “alegradamente práticas, e/ou de nível menos elaborado no plano da aprendizagem curricular com que se perpetua em nome do bom princípio, a situação de desigualdade de acesso e uso do conhecimento socialmente necessário e valorizado” (Roldão, 2003b: 28). Na mesma linha de oferta curricular diversificada, surgem os *Cursos de Educação Formação*<sup>31</sup>, cujos

<sup>30</sup> O Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro, define as normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária.

<sup>31</sup> O Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, define a organização de cursos de educação e formação destinados, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já a abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após concluir 12 anos de escolaridade, não possuem uma qualificação profissional e pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho.

percursos integram uma oferta formativa que privilegia uma estrutura curricular acentuadamente profissionalizante, adequada aos níveis de qualificação visados para o curso escolhido, tendo em conta a especificidade das respectivas áreas de formação, e compreendendo as componentes de formação sociocultural, científica, tecnológica e prática.

Em qualquer dos planos analisados, o objectivo é tentar resolver a diversidade de situações dos sujeitos aprendentes, tendo em conta o currículo pretendido pela via da redução/simplificação ou da viragem de percursos mais práticos, supostamente mais acessíveis.

Na continuidade da adopção de modos de diferenciação curricular, inscrevem-se os currículos regulados pela legislação relativos à Educação Especial, com diferentes níveis de diferenciação. Os contextos curriculares abertos e flexíveis tornam possível a organização e gestão de ambientes variados de aprendizagem, desde os menos restritivos aos mais restritivos. A orientação curricular do menos para o mais restritivo insere-se no âmbito das adequações curriculares com um grau de restrição dos conteúdos considerados complexos, de acordo com o estilo de aprendizagem e características de cada aluno, com respeito ao indivíduo. Correia (1997) refere o estudo de Hegarty (1985) sobre diferentes propostas curriculares para alunos com NEE oferecidas em escolas inglesas de ensino regular, propondo uma tipologia baseada no desenvolvimento do currículo comum baseada em:

**a) currículo regular com ou sem apoio** – tratamento completo do currículo comum, com a possibilidade de introduzir alternativas didácticas e metodológicas no desenvolvimento de actividades;

**b) currículo regular com algumas modificações** - a resposta aos alunos com NEE poderá exigir pequenos cortes ou acrescentos ou alterações do currículo, decorrentes de problemas específicos em que se poderão organizar algumas actividades suplementares ou alternativas;

**c) currículo regular com reduções significativas** – o currículo regular ou comum sofre cortes significativos em termos de disciplinas para que se introduzam outras complementares de cariz prático, assumindo a forma de *currículos alternativos*;

**d) currículo especial com acrescentos** – no âmbito dos currículos especiais com áreas académicas muito reduzidas em que o restante tempo é destinado a terapias e actividades em instituições especializadas;

**e) currículo especial** – existe uma variedade enorme de currículos especiais: uns têm por base o desenvolvimento de capacidades mínimas para viver, outros assumem a forma de programas intensivos altamente estruturados, quase sempre orientados por métodos behavioristas, e outros têm por base o processo de aprendizagens básicas essenciais à adaptação do indivíduo ao seu meio.

As *adaptações curriculares*<sup>32</sup> referem-se à redução parcial do currículo e à dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência. As *adaptações curriculares* consideram-se como uma resposta curricular à diversidade e ao respeito pelas diferenças individuais dentro do currículo comum ou currículo da turma no reconhecimento de uma sociedade democrática. São uma estratégia de adequação que podem ser definidas como a acomodação ou ajuste da oferta educativa comum às necessidades, contexto e possibilidades dos alunos numa escola (Torres, 1999). A contextualização da elaboração de currículos tem sentido numa tarefa de desenvolvimento curricular colaborativa entre professores do ensino regular e de Educação Especial, uma vez que tem implicações curriculares daí decorrentes, quer em termos de organização social da turma de organização do espaço e distribuição dos alunos quer em termos de organização do processo ensino-aprendizagem (Correia, 1997).

Com um nível de restrições mais aprofundadas no que concerne às adequações curriculares, ou seja, às adaptações curriculares a desenvolver, o *programa educativo* segue como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência, o que na proposta de Hegarty (1985, cit. in Correia, 1997) corresponde ao currículo regular com algumas modificações ou alterações. Nestas modificações incluem-se áreas específicas consideradas como acréscimos, decorrentes de problemas «específicos», tais como programas de reeducação da leitura e escrita, psicomotricidade ou independência pessoal.

---

<sup>32</sup> Inicialmente definidas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que regulamentava a integração de crianças e jovens no sistema regular de ensino.

Englobado, agora, num nível de adequação mais restritiva e menos participativo no contexto do currículo comum da turma, o currículo alternativo corresponde na escala de Hegarty ao currículo especial com acrescentos ou mesmo ao currículo especial. Nesta vertente incluem-se os currículos cujo distanciamento das competências básicas académicas é bastante significativo, aplicado aos casos e situações em que as possibilidades dos alunos seguirem os programas dos seus pares é remota. Segundo Correia (1997:115), *“submeter os alunos a um trabalho escolar arrasante é pouco compensador (...) Há que procurar encontrar formas de proporcionar e estes alunos uma variada gama de actividades e um equilíbrio nos conteúdos ministrados de modo que aquilo que a escola lhes proporciona possa ser, verdadeiramente, entendido como um currículo, ou seja, um plano estruturado e sistemático de aprendizagens que lhes faculte o maior número possível dos conteúdos aprendidos igualmente com os seus pares, mas também aquilo que lhes possa proporcionar auto-estima, autonomia pessoal e social, preparação para um actividade remunerada, participação na vida cívica e usufruto de bens e serviços que a comunidade põe ao dispor de todos os cidadãos”*.

Na perspectiva desenvolvimentista, baseada na *teoria dos estádios*, Lou Brown (1979) desenvolve o currículo da base para o topo acompanhando os pequenos passos que constituem o desenvolvimento humano, optando por uma organização curricular baseada na divisão de conteúdos pelas grandes áreas do desenvolvimento (perceptiva, motora, comunicação, autonomia pessoal, socialização, capacidades conceptuais e académicas). Este estudo circunscreve-se num projecto de formação na tentativa de introduzir uma orientação curricular diferente para alunos com deficiência mental com a colaboração de técnicos suecos na formação de professores das escolas especiais dependentes de associações e cooperativas, num acordo de cooperação entre o Governo Sueco e o Ministério da Educação, tendo decorrido nos anos de 1979 a 1981 (Costa *et al.*, 1996b). Inscrevem-se na perspectiva da máxima autonomia e integração social, encontrando na escola regular condições mais favoráveis para a actividade e participação nos mesmos ambientes que possam desenvolver com os colegas, denominados



currículos funcionais<sup>33</sup>. Estes currículos pretendem a preparação do aluno para a transição para a vida pós-escolar.

A problematização das adequações curriculares nos vários níveis coloca-se na diferenciação curricular como uma alternativa de enriquecimento do processo de escolarização dos alunos com deficiência, considerado como um projecto de inovação que afecta o currículo nas estruturas organizativas da escola, na medida em que supõe um projecto de melhoria da qualidade das propostas curriculares e ao mesmo tempo das competências dos alunos (Torres, 1999).

### **2.1.3. Diferenciação Curricular – Práticas Pedagógicas Diferenciadoras**

Situa-se agora no campo da praxis curricular o nível de diferenciação referente ao currículo enunciado, o que significa que os profissionais e as escolas assumam o currículo como um instrumento de trabalho, como um objecto de estudo e que sobre ele produzam conhecimento e acção (Roldão, 2003b).

As perspectivas de treino relacionadas às concepções behavioristas da educação, que na sua ideologia procuram a eficácia, trouxeram contributos importantes para a análise do processo de aprendizagem individual, dos ritmos e características próprias, organizando o processo de desenvolvimento curricular baseado em objectivos operacionais com a previsão da avaliação controlada e formativa.

O currículo das escolas tem um grande papel no discurso das políticas que podem ajudar a reduzir as desigualdades entre os grupos sociais. O grande problema é o contexto do papel da diferenciação curricular na formação das escolas. Meirieu (2006) sublinha que é a própria organização escolar que produz o insucesso nos alunos e provoca o divórcio escola/sociedade. O princípio fundador da escola é abri-la a todos e que a todos deve ensinar.

Os aspectos ideológicos são acompanhados por argumentos práticos. Um currículo que corresponde aos interesses dos alunos é de esperar que

---

<sup>33</sup> Ana M. Bénard da Costa, F. Ramos Leitão, J. Santos, J. Vaz Pinto e M. Noémia Fino (1996). *Currículos Funcionais Vol. I: Sua caracterização*; Ana M<sup>a</sup> Bénard da Costa, F. Ramos Leitão, J. Santos, J. Vaz Pinto e M. Noémia Fino (1996). *Currículos Funcionais Vol. II: Instrumentos para Desenvolvimento e Aplicação*; Ana M. Bénard da Costa, Ana Isabel M. Pinto, F. Ramos Leitão, J. Santos, J. Vaz Pinto, M. Noémia Fino e Serafim Queirós (2000). *Currículos funcionais: Vol. III - Manual para formação de docentes*. Lisboa: IIE.

consiga melhorar os seus conhecimentos. Também um currículo especial é usado para crianças sobredotadas para melhorar o seu potencial, seguindo a crença dos educadores, em geral, de que os alunos farão melhor quando o currículo é ajustado às suas preferências (Ayalon, 2006).

O fundamento do atendimento a todos os alunos apoia-se na ideia de diversidade metodológica, em que a melhoria das competências do professor na orientação dos diferentes tipos de grupos de aprendizagem ajudem a superar as dificuldades e não conduzam o professor ao desânimo. No entanto, o conhecimento das características cognitivas dos alunos deve servir não para classificar os alunos mas como indicações para diversificar os dispositivos didácticos (Perrenoud, 2000b). Na dimensão curricular da *“organização do trabalho de ensinar Philippe Perrenoud tem trazido um contributo substantivo à compreensão da relação da diferenciação com as lógicas organizativas que presidem ao currículo escolar em todas as suas dimensões, incluindo a transposição didáctica, a organização do trabalho curricular e as suas modalidades diferenciadoras possíveis”* (Roldão, 2003b:47).

A escola e os professores gozam de uma certa autonomia na execução dos objectivos e na avaliação de conhecimentos dos alunos, pelo que o dispositivo didáctico de acção pedagógica quotidiana confronta-se com a necessidade duma análise rigorosa dos objectivos e das estratégias mais favoráveis à diferenciação.

Segundo Perrenoud (2000b), qualquer diferenciação do ensino requer uma avaliação formativa ou seja uma avaliação que ajude o aluno a aprender ajudando-o na interpretação das normas escolares e no domínio dos métodos de trabalho e de aprendizagem, relação com o saber identidade e projecto pessoal, condições de vida, ambiente familiar e itinerários de formação.

Para Tomlinson (2008) existem três factores que orientam o ensino diferenciado. Os alunos aprendem melhor se as tarefas correspondem ao nível das suas capacidades e de compreensão sobre um determinado tema (preparação), se despertarem a sua curiosidade ou paixão (interesse) e se os encorajarem a trabalhar da sua maneira preferida (perfil de aprendizagem).

Numa perspectiva de transferência da aprendizagem e de conhecimentos para a formação pessoal e social dos sujeitos, Perrenoud (2000b) considera as seguintes *práticas de diferenciação*:

- reconstruir e negociar os objectivos e os conteúdos bem como a avaliação para chegar o mais próximo possível de critérios formais de certificação de competências usuais na vida quotidiana;

- construir e diversificar as tarefas e das situações de maneira a preparar, modelar e exercitar a transferência. Associa-se aqui o encontrar estratégias cognitivas para resolver «situações-problema» sobre as quais a situação de novidade está presente, requerendo ao aluno habituar-se a situações, que de início estão «desinstrumentalizadas», uma vez que o problema ainda pode ser identificado e construído;

- adoptar e induzir nos aprendizes uma relação construtivista, contextual, epistemológica, pragmática, não deferente dos saberes, uma vez que confrontado com o obstáculo pode renunciar à situação impedindo o aluno do trabalho de «reflexão na acção», de ampliação, recombinação, de generalização, de extrapolação, de correspondência ou invenção a partir daquilo que já sabe. Para o fazer é preciso sentir capaz com autoconfiança, uma forma de representação realista do saber e como ele se constrói, preparando-se para a transferência, desmistificando o saber;

- abrir o espaço para a história e para o projecto pessoal do aluno. Para transferir é necessário unir o saber e experiência reconstruindo durante a escolaridade situações próximas da vida do mundo do trabalho da vida fora da escola das crianças e dos adolescentes;

- trabalhar o sentido dos objectivos, dos saberes e das actividades, uma vez que é essencial compreender o sentido daquilo se aprende. É preciso estar ligado ao outras actividades humanas, negociá-lo ter tempo para metacomunicar em torno do trabalho escolar, dos seus objectivos e do «ofício de aluno»;

- comprometer os alunos em procedimentos de projecto – comprometer a turma ou outras turmas com o seu desenvolvimento de modo que se constituam explicitamente os saberes e as competências em recursos a tingir com um objectivo próximo.

Trata-se, deste modo, de realçar a riquezas das experiências do aluno na concepção do que constitui uma competência. Para além dos conhecimentos que mobiliza, actualiza, extrapola ou produz, constitui-se muito mais pela capacidade de encontrar, de reunir, de reconstruir, de reler, e

até mesmo de reaprender (Perrenoud, 2000b). Fomenta-se assim, o desenvolvimento de capacidades de metacognição no aluno e de regulação dos seus processos de aprendizagem e de produção, considerando que os conteúdos diferenciados colocam o enfoque nos conceitos, nos processos e nas competências relevantes (Heacox, 2006). O que os alunos aprendem (o conteúdo), o modo como assimilam as ideias e a informação (o processo) e o modo como os alunos demonstraram o que aprenderam (o produto) são elementos curriculares a prever no planeamento do ensino diferenciado que têm como elo de ligação comum o encorajar de um crescimento substancial dos alunos (Tomlinson, 2008). Assim, segundo esta autora a diferenciação do conteúdo pode ser encarada de duas maneiras: ao ser diferenciado o conteúdo pode ser adaptado o que é ensinado e pode adaptar-se ou modificar o modo como é dado o acesso aos alunos do que se pretende que eles aprendam. O conteúdo pode ser diferenciado *“em resposta ao nível de preparação, interesses, ou perfil de aprendizagem do aluno. Pode igualmente ser diferenciado em resposta a qualquer combinação entre estes elementos”* (Tomlinson, 2008: 117).

Segundo a mesma autora, tal como no caso dos conteúdos, a diferenciação dos processos pode ser também em resposta ao nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos: ao nível de preparação significa adequar a complexidade de uma tarefa ao estado actual de compreensão e competências do aluno; de acordo com o interesse, implica dar oportunidade de escolha aos alunos acerca dos aspectos de um tópico no qual se podem especializar ou ajudá-los a fazer corresponder um interesse pessoal a um objecto de compreensão; de acordo com o perfil de aprendizagem do aluno significa encorajar os alunos a compreenderem uma ideia através de uma forma preferida de aprendizagem.

O papel do professor enquanto facilitador do ensino diferenciado tem a responsabilidade de fornecer e planear oportunidades de aprendizagens diferenciadas, organizar os alunos durante as actividades de aprendizagem e usar o tempo de modo flexível (Heacox, 2006).

O processo global da diferenciação pedagógica referido à diversidade das práticas a empreender desenvolve-se em três etapas, segundo (Przesmycki, 2004), que se articulam progressivamente na elaboração de um

conteúdo: partir da individualidade do aluno, dos seus pensamentos, conhecimentos, sentimentos e comportamentos; estabelecer a interação social e cognitiva em grupos restritos e reorganizar em grande grupo as diversas respostas obtidas pelo autor do objecto visado. Assim, ao proporcionar a experiência ao aluno oferece mais possibilidades de sucesso em função de múltiplos parâmetros e constrangimentos encontrados, invertendo etapas e estendendo-os no tempo.

A diferenciação pedagógica efectua-se pela interação de sujeitos heterogêneos pela forma como cada um aprende, os seus resultados, o ensino e as suas práticas na mesma instituição/escola (Przesmycki, 2004)).

Diferenciar a pedagogia é dar a alguém meios de se apropriar dos saberes respeitantes às suas necessidades específicas e acompanhamento ao mesmo tempo o melhor possível de aprendizagens significativas (Meirieu, 2006).

Na perspectiva dos autores citados (Heacox, 2006; Meirieu, 2006; Perrenoud, 2000b; Przesmycki, 2004 e Tomlinson, 2008), a ideia subjacente à diferenciação do ensino configura-se pelos dispositivos de diferenciação pedagógica em que a base fundamental da formação concretiza-se numa acção mediadora do professor, do qual depende uma combinação de estruturas mentais do aluno e a estrutura conceptual do saber. Desta forma, o papel do professor recai na análise das necessidades, na inventariação das competências adquiridas ou a adquirir, no acompanhamento da progressão de cada aluno, na construção de dispositivos didácticos, diversificados e flexíveis e na avaliação formativa de modo a promover o desenvolvimento individual de cada aluno respeitando o seu estilo de aprendizagem.

### 3. Concepções Normativas - Síntese

A centralidade das questões curriculares adquire maior importância em Portugal nos finais dos anos 80. A partir desta data, a profusão legislativa e as orientações globais políticas e educacionais apoiam-se na «diversificação da educação», conceito identificado ao longo da reforma educativa com início em 86 para responder às «novas exigências» do sistema económico e produtivo de interesse nacional. As transformações no campo curricular seguiram lógicas de organização assentes na Lei de Bases do Sistema Educativo, voltada para a Educação para a Cidadania e para a organização curricular. É ao nível de escola que se articulam e integram os aspectos referentes aos níveis de decisão curricular, seguindo as orientações da Administração Central – Ministério da Educação.

Neste âmbito, da reconstrução curricular ao nível local, e numa lógica mais integradora para uma lógica mais restritiva do currículo face ao currículo nacional, têm relevância as concepções de:

- *Projecto Educativo* – documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão para um período de três anos. Deve explicitar os princípios, os valores, as metas e as estratégias, constituído e executado de forma participada, responsabilizando os vários intervenientes dentro de uma autonomia curricular<sup>34</sup>;

- *Projecto Curricular de Escola* – documento concebido ao nível do contexto de cada escola onde são definidas as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, em termos de prioridades sobre actividades e conteúdos (incluindo as partes de complemento e de enriquecimento curricular), e integrado no

---

<sup>34</sup> O **Projecto Educativo** é contemplado no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, sobre o regime jurídico de autonomia da escola; no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação dos planos curriculares dos ensino básico e secundário; na Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, que estabelece as competências das estruturas específicas de orientação educativa, designadamente dos departamentos curriculares; e no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que estabelece o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Projecto Educativo, devendo ser aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de gestão e administração<sup>35</sup>;

- *Projecto Curricular de Turma*, concebido e avaliado pelo professor da turma, em articulação com o conselho de docentes ou pelo conselho de turma, dependendo dos ciclos de ensino, visa a concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do Projecto Curricular de Escola, adequando-os ao contextos de cada turma<sup>36</sup>;

- *Percursos Curriculares Alternativos*, introduzidos pelo Despacho n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, agora com o enquadramento da Reorganização Curricular do Ensino Básico, reformulados com base no anterior Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril, destinando-se a alunos até aos 15 anos de idade em risco de abandono escolar por dificuldades de integração escolar, problemas cognitivos, culturais, sociais que conduzem a situações de insucesso repetido, pelo que a organização curricular deverá proporcionar alternativas eficazes para aprendizagens motivadoras e significativas destes alunos;

- *Planos de Recuperação e Planos de Acompanhamento*<sup>37</sup> – reflectem a necessidade de implementação de um conjunto de actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico, sendo os Planos de Acompanhamento de natureza preventiva no caso do aluno ter sofrido uma retenção;

- *Plano Educativo Individual*<sup>38</sup> – enquadrado no âmbito dos alunos com NEE, é um documento elaborado após a sinalização dos alunos com problemáticas que justifiquem a aplicação de medidas do Regime Educativo Especial, onde

---

<sup>35</sup> O **Projecto Curricular de Escola** é estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, reorganização curricular do Ensino Básico, e Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, sobre a reforma do ensino secundário.

<sup>36</sup> O **Projecto Curricular de Turma** é estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

<sup>37</sup> Os **Planos de Recuperação e Planos de Acompanhamento** estão consignados no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, definindo os princípios e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação sumativa interna dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento dos alunos do ensino básico.

<sup>38</sup> O **Plano Educativo Individual** é legitimado pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que regulamentou a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, encontrando-se neste momento regulado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define a sua aplicação para alunos com NEE de carácter permanente.

deve constar elementos referentes aos alunos desde os dados de anamnese, a história escolar e antecedentes relevantes, diagnósticos médicos e psicológicos, medidas a aplicar, modalidades de avaliação e designação e assinatura dos intervenientes;

- *Adaptações Curriculares* – decorrentes da enunciação de medidas do PEI (Plano Educativo Individual), são elaboradas com redução parcial do currículo, não prejudicando o cumprimento dos objectivos gerais de ciclo e são aplicáveis quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não seja suficiente;

- *Programa Educativo*<sup>39</sup> – aplica-se aos alunos com a medida ensino especial para os alunos com NEE de carácter prolongado<sup>40</sup>, sendo uma programação com a delimitação dos objectivos a atingir, as linhas metodológicas a adoptar, o processo e respectivos critérios de avaliação, o nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola, a distribuição das diferentes tarefas previstas no programa educativo pelos técnicos e designação dos responsáveis pela sua execução, bem como a distribuição horária das actividades previstas no programa, datas, início, conclusão e avaliação;

- *Currículo Escolar Próprio*<sup>41</sup> – tem como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptado ao grau e tipo de deficiência com programação específica com o nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares específicos como Braille, Língua Gestual, programas de reeducação da leitura e escrita, psicomotricidade, entre outros.

---

<sup>39</sup> O Programa Educativo passa a designar-se **Programa Educativo Individual** pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, e deve consignar, numa primeira parte, os dados constantes no Plano Educativo Individual, do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e numa segunda parte o nível de participação do aluno com NEE, bem como os objectivos e os restantes aspectos consignados no Programa Educativo Individual do anterior Decreto-lei.

<sup>40</sup> Esta designação é introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, no art.º 10º, considerando como alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente os que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

<sup>41</sup> O Currículo escolar próprio encontra paralelismo na actual conjuntura com a designação de **adequações curriculares individuais** com um nível de aprofundamento ou de adaptação face ao currículo da turma sem deixar de ter como horizonte as competências referenciadas ao padrão do currículo comum.



- *Currículo Alternativo*<sup>42</sup> – substitui o currículo do regime educativo comum e destina-se a alunos com NEE graves cujo nível de participação não contempla os objectivos do regime comum, executando actividades funcionais para proporcionar a aprendizagem de conteúdos muito específicos ou alternativos às competências escolares;

- *Currículo Funcional*<sup>43</sup> – vocacionado para as tipologias de problemas graves, cuja escolarização não é vinculativa às aprendizagens dos outros alunos, desenvolve geralmente um currículo que introduz tarefas do quotidiano no sentido da preparação para a Vida Pós-escolar.

---

<sup>42</sup> O currículo alternativo toma a designação de **currículo específico individual**, caracterizando-se pela natureza alternativa às aprendizagens escolares, como as questões da autonomia e independência pessoal, competências do desenvolvimento pessoal e social e actividades da vida diária (AVD)

<sup>43</sup> Com um objectivo similar ao **currículo funcional** foi introduzido o Plano Individual de Transição, a ser iniciado 3 anos antes do término da escolaridade obrigatória, em que o aluno desenvolve actividades de sensibilização para a transição para a Vida Pós-escolar numa perspectiva de preparação e de resolução de problemas, no sentido de minimizar o distanciamento face aos seus pares, apostando na manutenção da socialização e na igualdade de oportunidades de experiências em meio escolar.

#### 4. Profissionalidade Docente

A política curricular parte de um marco de definições básicas que permitem modelações particularizadas em contextos educativos concretos obrigando, de alguma forma, a afirmar um processo de concretização em que todos têm responsabilidade na decisão e realização de um projecto que se quer participado e activo. O processo de desenvolvimento profissional do professor converte-se, assim, num estimulante conjunto de sinergias criadoras e de compromisso dos professores na interpretação e realização do currículo. A política e o formato curricular são factores potencialmente decisivos na renovação pedagógica e num instrumento de formação de professores determinante para a qualidade da educação, na medida em que permitem percursos formativos e desenvolvimento de aprendizagens pessoais e profissionais.

Um professor é uma pessoa que aprendeu a ensinar e se capacitou para o fazer. Está qualificado para este sentido, em virtude da sua educação e da sua preparação específica. A sua tarefa consiste em ajudar os alunos a introduzir-se na comunidade do conhecimento e proporcionar-lhes capacidades, uma vez que a escola tem por missão pôr à disposição do aluno uma selecção de capital intelectual, emocional e técnico designado como «tradições públicas». Na nossa sociedade, as escolas ensinam múltiplas e diversas «tradições públicas», entre as quais se incluem os mais importantes conjuntos de conhecimentos, artes, habilidades, linguagens, convenções e valores. Estas tradições existem como feitos sociais e constituem-se como temas de estudo científico e social (Stenhouse, 1998).

Existe hoje um consenso alargado sobre a *“importância estratégica da educação para o desenvolvimento harmonioso e integral das potencialidades de cada indivíduo, concorrendo para a sua realização pessoal e colectiva e, por consequência, sobre o contributo que presta em termos de configuração e de desenvolvimento equilibrado e sustentado da sociedade futura, particularmente no que se refere à redução das assimetrias e das injustiças que perduram entre determinadas regiões, grupos e indivíduos”* (Morgado, 2005:13).

Apesar dos progressos económicos, científicos e tecnológicos que conduziram à actual sociedade de informação e do conhecimento, não foram

sentidos como eficazes na erradicação das desigualdades, da exclusão e da inadequada distribuição de bens e serviços que continuam a afectar um número significativo de pessoas e de colectivos sociais.

Vive-se um momento de transição muito complexo no mundo ocidental, num quadro social bem diferente das sociedades ordenadas e previsíveis, procurando-se novos modelos de organização e rompendo com os sistemas tradicionais em que essas sociedades assentavam: a família, a segurança social, os códigos de relações sociais, os processos de socialização, as hierarquias religiosas e militares e outros sistemas que constituíam os pilares da sociedade. É patente um quadro social recheado de incongruências e disparidades, onde o desenvolvimento, o progresso, a mudança e a riqueza coexistem com a desigualdade, a pobreza, a exclusão e a injustiça (Morgado, 2005). Actuar neste âmbito significa, também, um imperativo ético, em que a docência não pode omitir os principais problemas da sociedade, até porque muitos deles estão representados nas turmas e nos alunos a nosso cargo.

O ensino é uma actividade prática que propõe governar os intercâmbios educativos, tentando encontrar um sentido de orientação perante as influências que se exercem nas novas gerações. Compreender a vida da aula é um requisito necessário para evitar a arbitrariedade numa intervenção. Porém, esta actividade, como em outras práticas sociais como a medicina, a política, ou a economia, não se pode esquecer do compromisso com a acção, com a dimensão prospectiva e normativa neste âmbito de conhecimento e de actuação. Por outro lado, a evolução educativa do indivíduo e do grupo é uma realidade inacabada, que se constrói num processo de desenvolvimento através de relações e interacções que possibilitam novos esquemas e formas de compreensão do conhecimento, bem como novas perspectiva de intervenção (Pérez, 2002).

Grande parte dos problemas e dos temas educativos acaba, inevitavelmente, por convergir na figura do professor, não só pelo lugar central que ocupa no processo de desenvolvimento curricular, mas também pela responsabilidade que lhe está consignada em termos de mudança. Todavia, embora o debate em torno do papel dos professores seja «um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação», a verdade é que «existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores

em relação à prática pedagógica e qualidade do ensino». Este facto, só por si, *“tem feito emergir novos discursos sobre a profissionalidade docente – entendida como afirmação do que «é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes, e valores que constituem a especificidade de ser professor» – reclamando novas posturas profissionais por parte dos professores de forma a conseguirem a tão desejada mudança educativa”* (Morgado, 2005:26).

#### **4.1. A Formação: Contributos para a Docência**

As preocupações actuais da escola centram-se sobre o ensino e a aprendizagem, a formação, o desenvolvimento profissional, a profissionalidade docente, a cultura organizacional e ainda sobre o que deve incidir o currículo. Enquadram-se numa concepção do ensino como actividade situada e contextualizada. Estas preocupações têm, assim, *“implicações ao nível da formação de professores, pois requer um profissional dotado de uma inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica e de capacidade reflexiva e auto-regulada”* (Alarcão e Roldão, 2008:16).

Numa fase de iniciação ao ensino, são apontadas características próprias. É o período de tempo que compreende os primeiros anos de transição, em que os professores fazem a transição de estudantes para professores. Caracteriza-se, sobretudo, pela necessidade de aquisição de um conhecimento e competências profissionais num curto espaço de tempo (Marcelo, 1999).

Grande número de estudos empíricos, de modelos e de teorias sobre os primeiros anos de ensino (Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980) referem que, embora as motivações sejam diversas, a tomada de contacto com as situações na sala de aula acontecem por parte dos principiantes de uma forma um tanto homogénea. Huberman (2000) fala de um «estádio de sobrevivência e de descoberta». O primeiro estágio traduz o que se chama vulgarmente «o choque com o real», a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a aproximação consigo próprio, a distância entre as ideias e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado

íntimas ou demasiado distantes, dificuldades com os colegas que criam problemas, material didático inadequado, etc.

O segundo estágio, da «descoberta» (Huberman, 2000), traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar responsável pela sua sala, pelos seus alunos, pelo seu programa e por se sentir um colega num determinado corpo docente. A literatura empírica foca estes dois aspectos como sendo vivenciados em paralelo, é o segundo estágio relativo à «descoberta» que permite suportar o «choque com a realidade». Assim, *“a identidade profissional começa a desenvolver-se no espaço de formação inicial. Esta formação desempenha um momento de questionamento, uma janela que se abre para o mundo da profissão e faz emergir novas representações de si e do trabalho profissional que vai iniciar-se (...) é consolidada e desenvolvida na vida profissional (...) o papel do trabalho é determinante na percepção de si, na consciência de pertença a um corpo de profissionais e na descoberta de possibilidades de intervenção social”* (Alarcão e Roldão, 2008: 17).

De um modo mais concreto, quanto às áreas específicas de formação, têm vindo a ser considerados no professor conhecimentos, competências e atitudes. O termo *conhecimento* refere-se às áreas do *saber pedagógico* – conhecimentos teóricos e conceptuais e às áreas dos *saber-fazer* – esquemas práticos de ensino, assim como o *saber porquê* – a justificação da prática. Nos EUA, adoptou-se o conceito de *«knowledge base»* para referir o conhecimento que os professores devem possuir para desenvolver um bom ensino. O conhecimento base refere-se ao conhecimento que os professores em formação têm de adquirir, e deve resultar, sobretudo, da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações, de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores (Marcelo, 1999).

#### **4.1.1.Competência para Ensinar – O Saber Docente**

A reflexão sobre o que torna um professor competente foi sempre tida em atenção através dos tempos. Os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem leccionados, indo mais além, reportando-se a uma

dimensão do rendimento da actividade, pelo que exige capacidades de acção que mobilizem saberes para a acção necessários em situação de ensino (Perrenoud, 2000a). Ainda que o êxito da actividade pedagógica não possa ser limitado à competência pedagógica do professor, esta não pode deixar de ser considerada como a qualidade mais importante da sua competência profissional. Torna-se, assim, numa capacidade de realização face às exigências da actividade pedagógica.

Como competências fundamentais da competência pedagógica pode considerar-se os conhecimentos, as capacidades, as habilidades e os hábitos de trabalho próprios da profissão, como a criação de um conjunto de modos de procedimento comuns e rotinas (pedagógicas, de tarefas administrativas ou de relação social).

Os conhecimentos referem-se aos conhecimentos específicos à matéria de ensino ou seja os conhecimentos relativos à disciplina que lecciona que influenciam decisivamente os conhecimentos estritamente pedagógicos.

Shulman (1986) distingue três categorias relativamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina:

- o *conhecimento do conteúdo da matéria* da disciplina refere-se a um conhecimento sólido, integrado e não fragmentado de factos e conceitos. Pretende-se a compreensão da estrutura do conteúdo que integra a estrutura substantiva (a organização dos princípios e conceitos básicos da disciplina) e a estrutura sintáctica/gramática (permite concluir o que é legítimo ou ilegítimo afirmar no domínio conceptual da disciplina). É a compreensão desta estrutura do conhecimento que fundamenta a intervenção pedagógica do professor;

- o *conhecimento pedagógico do conteúdo* reporta-se a um segundo tipo de conhecimento que vai para além do conhecimento da matéria da disciplina. O professor tem que saber transmitir a matéria, torná-la acessível e compreensível, o que se traduz em encontrar formas úteis de representação da matéria, em dar exemplos e fazer demonstrações mais sugestivas, no que normalmente facilita ou dificulta a apropriação de determinados assuntos da matéria, nos erros e nos automatismos incorrectos mais frequentes ou nas ideias pré-concebidas que os alunos têm em relação a aspectos da matéria;

- o *conhecimento curricular do conteúdo* permite uma selecção da extensão, profundidade e sequência a dar às diferentes matérias. Capacita o professor para fazer face a condicionalismos externos imprevistos. Permite, ainda, ao professor articular vertical e horizontalmente o currículo da sua disciplina com o currículo de outras disciplinas, pelo estabelecimento de relações concretas dos objectivos de cada uma delas. Integra os objectivos do nível de ensino que lecciona e enquadra o contributo de determinada matéria com a sequência curricular da sua disciplina. Inclui o conhecimento dos programas, de modelos de abordagem curriculares, de manuais escolares, de fichas de trabalho, baterias de testes, materiais tecnológicos e outros materiais didácticos utilizados na actividade lectiva.

Os conhecimentos são a base de toda a competência pedagógica. Para que sejam utilizados e combinados adequadamente é necessário *“despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didácticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa de identificação e de resolução de problemas”* (Perrenoud, 2000a: 25).

O próprio conceito de competência mereceria longas discussões. Perrenoud (2000a) suscita há alguns anos inúmeros trabalhos juntamente com os saberes de experiência e saberes de acção, tanto no mundo do trabalho e da formação profissional, como na escola. Em vários países, incluindo Portugal, tende a orientar-se o currículo para a construção de competências, desde a escola básica<sup>44</sup>. Contudo, a noção de competência, no contexto das capacidades do professor designa a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações sobre quatro aspectos:

- as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
- a mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
- o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais

---

<sup>44</sup> Remete, assim, para o aparecimento do documento do Ministério da Educação sobre as Competências Essenciais do Ensino Básico

ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma acção relativamente adaptada à situação<sup>45</sup>;

- as competências profissionais constroem-se em formação, mas também com o decorrer do tempo e das experiências diárias de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Assim, descrever uma competência (Perrenoud, 2000a) equivale a evocar três elementos complementares:

- os tipos de situações das quais tem um certo domínio;
- os recursos que mobiliza os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, esquemas motores, esquemas de percepção, de avaliação, de participação de antecipação e de decisão;
- a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

O mais difícil de objectivar é o último aspecto pelo facto dos esquemas de pensamento não serem directamente observáveis sendo possíveis de serem inferidos a partir das práticas e dos propósitos dos actores.

## 4.2. A Docência – Desenvolvimento da Profissão

Embora exista uma certa “*sintonia das expectativas sociais sobre a função docente, é hoje do domínio comum que não pode falar-se do papel do professor como se tratasse de algo perfeito e previamente definido, atribuível a qualquer docente, independentemente do contexto em que desempenha a sua função (...) qualquer análise congrega, pelo menos duas vertentes: as*

---

<sup>45</sup> O processo de rotinização consiste na apropriação e domínio de esquemas de pensamento e de acção que tornam a intervenção pedagógica mais económica e o tempo de resposta mais curto, enquadrando-se nas características da profissão docente, já assinaladas no texto clássico de Doyle (1986):

- multidimensionalidade – refere-se à quantidade de eventos e de tarefas diversas que são realizadas nas salas de aula, pelo professor e por cada um dos alunos;
- simultaneidade – vários desses eventos ocorrem ao mesmo tempo;
- imediatismo – lembra-nos a rapidez com que esses eventos ocorrem onde, muitas vezes, o professor é obrigado a tomar decisões em situação de urgência;
- imprevisibilidade – ligada ao carácter inesperado desses acontecimentos; nem o professor nem os alunos sabem como certas situações vão acabar e em benefício de quem;
- visibilidade – sublinha a dimensão publicamente observável do comportamento de professor e de alunos; tanto o professor como os alunos se comprometem o tempo inteiro; o professor avalia o comportamento dos seus alunos, assim como estes suportam os limites do professor;
- historicidade – manifesta o impacto desses comportamentos sobre os acontecimentos que estão por ocorrer na sala de aula, assim como atribui significado aos eventos passados para explicar o presente.



*percepções que gravitam no imaginário social e as representações que cada pessoa constrói, muitas vezes (...) o modelo de educação, de escola, e de professor que idealiza*” (Morgado, 2005: 33). Neste sentido, tanto a noção de desenvolvimento profissional como de autonomia curricular do professor dependem do modo como cada indivíduo interpreta o fenómeno educativo.

No sentido da melhoria de capacidades, no desenvolvimento profissional dos professores utilizaram-se vários termos, entendidos como sinónimos: aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, etc. No entanto, são identificadas algumas diferenças, que residem nas orientações paradigmáticas e na operacionalização quanto à formação proporcionada: a formação contínua é definida amplamente para a possibilidade de inclusão de qualquer tipo de actividade que conduza a um aperfeiçoamento pessoal ou profissional. Distingue-se do conceito reciclagem pelo facto deste ser de carácter pontual e específico.

No entanto, hoje em dia, muitos destes conceitos utilizados durante muitos anos têm-se tornado inadequados, fundamentalmente por duas razões de fundo: a) pelo conceito enquadrador de «educação ao longo da vida» e b) pela insustentável defesa da formação inicial como ‘depósito de combustível’ para toda a vida profissional. Assim, o aparecimento de novas categorias e taxonomias (Oficina de formação, formação alternada, investigação-acção-formação, grupos de reflexão, etc.), também quer significar mudanças paradigmáticas e no funcionamento geral da sociedade.

Diferentes autores adoptaram o conceito de *desenvolvimento profissional* dos professores, pois adapta-se à perspectiva do *professor como profissional do ensino*, conotando-o com as características de continuidade e de evolução. Valoriza o carácter contextual, organizado e orientado para a mudança, no sentido da resolução de problemas. Marcelo (1999) refere as diferentes dimensões do desenvolvimento profissional dos professores caracterizando-as por:

- *desenvolvimento pedagógico* através do aperfeiçoamento do ensino, em actividades centradas em determinadas áreas do currículo (p.ex., competências da gestão da classe);

- *conhecimento e compreensão* de si mesmo, pela imagem equilibrada e auto-realização de si próprio;

- *desenvolvimento cognitivo* pela aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias dos professores;
- *desenvolvimento teórico* sobre a reflexão do professor sobre a sua prática;
- *desenvolvimento profissional* pela investigação e desenvolvimento na carreira pela adopção de novos papéis docentes;
- o *desenvolvimento profissional dos professores* coloca em uníssono as práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino.

Na tentativa da aproximação ao conceito de desenvolvimento profissional, Fullan (1990, *cit. in* Marcelo, 1999) refere como sendo uma actividade de formação para professores que responde a uma preocupação consciente institucional, procurando melhorar a capacidade dos professores em papéis específicos, particularmente em relação às funções de ensino. Também Fenstermacher e Berliner (1985, *cit. in* Marcelo, 1999:138) apresentam uma definição de desenvolvimento profissional, considerando que “o *desenvolvimento profissional converteu-se numa actividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um individuo (...) O desenvolvimento profissional actual é um assunto de grupos de professores, frequentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna*”.

Para Marcelo (1999), a formação de professores contempla uma série de percursos que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino que se relacionam com o desenvolvimento profissional dos professores nos seguintes aspectos:

- *Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola.* Ultimamente tem sido usual referir a escola como unidade básica de mudança e formação, colocando a ênfase nos papéis e responsabilidade organizacionais da mesma. O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional exigem uma gestão democrática e participativa onde os professores tomam decisões com o objectivo de desenvolver projectos de aperfeiçoamento, pelo que a escola deverá ter autonomia para organizar o currículo, segundo as necessidades do corpo docente;

- *Desenvolvimento profissional e desenvolvimento na inovação curricular.* Este aspecto reveste-se de especial importância no desenvolvimento profissional. Desta forma, o professor assume-se como agente de

desenvolvimento curricular e, por consequência, as ligações estabelecidas são aumentadas. O processo de construção de projectos curriculares é, por si só, um processo de desenvolvimento profissional, na medida em que proporciona aos professores trabalharem em conjunto e aprenderem uns com os outros, adquirindo novos conhecimentos, desenvolvendo-se como profissionais;

- *Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino*, tem gerado o aperfeiçoamento das competências dos professores, uma vez que a relação se tem mantido com mais frequência. A formação de professores considerou durante muito tempo a aula e tudo o que lá acontece, como espaço válido para promover acções de formação para os professores. Neste âmbito, os maiores contributos são ainda provenientes das pesquisas desenvolvidas sob o paradigma processo-produto, analisando o ensino a partir da perspectiva de resultados. No entanto, o aparecimento de novas perspectivas de análise provocaram reformulações e promoveram estratégias de desenvolvimento profissional;

- *Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores*. Será necessária a facilitação de um desenvolvimento profissional que se aproxima dos problemas dos professores e que deverá encontrar-se estritamente ligado com a avaliação de professores. Day (1999: 103) refere que “*a avaliação ligada directamente ao desenvolvimento profissional é um meio de ajudar os professores a aumentarem a sua eficácia, (...) promover a avaliação como parte do desenvolvimento de pessoal docente, exige uma atenção particular às dinâmicas psicológicas e sociais*”. Também os processos de supervisão na formação de professores contribuem para exercícios de reflexão e formação sobre as concepções curriculares e de ensino dos professores, enriquecendo assim o seu desenvolvimento.

No estudo de Alarcão e Roldão (2008) é focalizado a compreensão dos processos de supervisão e dos contextos institucionais e interinstitucionais na construção da identidade profissional de futuros professores e dos professores inseridos no processo de investigação-acção-formação em contextos de trabalho. Das conclusões do estudo resultam implicações para a formação, que se prendem, fundamentalmente, com o papel do conhecimento, da relevância da prática profissional (inicial e contínua), da capacidade analítico-reflexiva e do papel da supervisão no desenvolvimento profissional. Nestes

processos de desenvolvimento profissional revela-se fundamental envolver os docentes em exercício em actividade de reflexão sobre as suas aprendizagens e de consciencialização das mudanças que se operam no seu desenvolvimento (Alarcão e Roldão, 2008).

#### 4.2.1. Práticas Reflexivas

A ideia de prática reflexiva aparece muitas vezes associada a um modo possível dos professores se interrogarem sobre as suas práticas de ensino. É um processo que permite voltar atrás e rever acontecimentos. Também se alia ao conceito de prática reflexiva a investigação-acção sobre as práticas pedagógicas. O descontentamento sentido por muitos professores em matéria de preparação profissional leva-os a procurar em movimentos de reflexão, respostas para as suas perguntas e inquietações.

Os movimentos das práticas reflexivas têm-se desenvolvido em torno do conceito de reflexão, que continua a ser alvo de investigações. Um dos autores que marcou a forma como se entende hoje a reflexão foi Donald Schön (1992), cujas concepções têm influenciado no campo educacional os interesses de projectos de investigação e de realizações concretas na formação de professores. O trabalho que desenvolveu tem sustentado a posição de Zeichner (1993), que defende a autonomia do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação nos processos relacionados com a actividade docente.

A posição de Schön (1992) sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional baseia-se na pesquisa e na experimentação prática. A noção de «*professional artistry*» é utilizada pelo autor no sentido de referir as competências que os docentes revelam em situações caracterizadas como singulares, incertas e de conflito. O conhecimento que ocorre nestas situações, espontaneamente e que não é passível de explicitação verbal pode ser descrito nalguns casos por observação e reflexão sobre as acções. As descrições são diversas e provêm das linguagens e das propostas, podendo ser referidas sequências de operações, procedimentos, pistas observadas, regras seguidas, valores, estratégias e princípios que se constituem verdadeiramente como «teorias de acção». Assim, pode distinguir-se reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção, sendo que os dois

primeiros tipos são de reacção, separando-se apenas no momento que acontecem. Contudo, a reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, olhando retrospectivamente para a acção para reflectir sobre o momento da reflexão na acção – sobre o que aconteceu.

No desenvolvimento da prática reflexiva é preciso formar *habitus* (Perrenoud, 2002) e favorecer a instalação de esquemas reflexivos. O *habitus* é o nosso sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de acção das práticas. Segundo Perrenoud (2002:839) *“é importante para a formação do habitus:*

- *perguntar para que servem os saberes na acção, quais são as mediações entre eles e as situações;*
- *aceitar as situações entre eles;*
- *aceitar a ideia de que essa mediação não é garantida por outros saberes, mas por esquemas que formam o habitus;*
- *admitir que esse habitus muitas vezes permite agir sem saberes o que não quer dizer sem formação...*

*A formação do habitus deveria ser o projecto de toda a instituição, a obrigação de todos os formadores”.*

As investigações que têm sido conduzidas sobre as práticas dos professores revelam um conhecimento que resulta das suas experiências e sublinham o papel da reflexão crítica para o desenvolvimento profissional. Zeichner (1993) nos seus processos de investigação educacional considera que o agir do professor na sala de aula é informado pelas suas teorias pessoais e refere que a reflexão constitui uma dimensão do trabalho do professor. Esta tarefa para ser entendida necessita de integrar as condições de produção desse trabalho. As decisões que o professor toma têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças e jovens (com custos elevados sob o ponto de vista individual e social se as decisões forem erradas ou inadequadas). Se o professor não reflecte sobre o ensino actua de forma rotineira aceitando os que os outros e a escola definiram por ele. O professor reflexivo é aquele que encontra o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática implica uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças imagens e valores.

#### 4.2.2. A Cooperação *versus* Colegialidade

Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, *“cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém. Da visão sobre a própria escola, que deverá ter continuidade na evolução e atender às mudanças sociais, deriva o seu projecto, interactivamente construído através do diálogo entre os seus membros, no entrelaçar de estratégias ascendentes e descendentes”* (Alarcão, 2000:17).

Como propostas de trabalho positivas, conducentes à reflexão, a cooperação e colegialidade têm sido apontadas como vias favorecedoras da autonomia e desenvolvimento profissional dos docentes (Morgado, 2005). A investigação tem demonstrado que a partilha e o apoio colegial geram confiança e uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos, o que num conjunto provoca um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais (Morgado, 2005).

A cooperação profissional fundamenta-se pela rejeição da solidão profissional. No entanto, os seus mecanismos são menos transparentes como afirma Perrenoud (2002:61): *“na cooperação, há transparência e segredo, confiança e medo, euforia e raiva (...) quando convivemos com alunos e com intervenções em grupo não é de surpreender que nem sempre a cooperação seja serena e neutra, que nunca seja a simples conjugação eficaz de competências e de forças. Além disso negociamos com colegas, com os pais, com a administração, com as autoridades locais ou seja com actores cujos objectivos nem sempre vêm ao encontro dos nossos”*.

Estudos de Huberman e Miles (1984, *cit. in* Morgado, 2005) constatarem que, embora a colaboração e colegialidade nas escolas se assumam como vias promotoras de crescimento e desenvolvimento profissional a partir do seu interior, é preciso ter em conta que, paralelamente, tais estratégias são encaradas como uma forma de implementar mudanças a partir do exterior, tal como as que resultam de reformas educativas a partir do centro.

No trabalho de investigação concluído em 2003 e citado pelo mesmo autor (Morgado, 2005: 88), *“tornou-se evidente a elevada importância que os professores, em Portugal, continuam a consignar ao grupo disciplinar a que pertencem, mesmo quando integrados (...) [em] departamentos curriculares, onde podiam desenvolver outro(s) tipo(s) de cooperação e conseguir melhores soluções para os problemas com que normalmente se deparam. Continua a ser ao nível de cada grupo disciplinar que os professores mais facilmente estabelecem relações profissionais e onde melhor exercem os seus poderes de decisão curricular perpetuando, assim, uma determinada identidade de grupo e reforçando as fronteiras que delimitam a sua área de poder”*.

# **CAPÍTULO III**

## **METODOLOGIA**



No presente capítulo procede-se à caracterização da amostra, às condições de realização do estudo, à definição dos procedimentos adoptados para o *instrumentarium* de recolha de dados.

Na fase seguinte apresenta-se a descrição dos sistemas de análise efectuada para as diferentes recolhas.

## 1. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se pela sua natureza etnográfica, permitindo ao investigador vivenciar directamente o contexto social, organizacional e cultural de uma Instituição/Escola. Caracteriza-se pelo carácter exploratório e longitudinal, acompanhando os Grupos/Turmas de alunos de uma escola, ao longo do 2º ciclo do Ensino Básico. Apoia-se numa perspectiva interpretativa e compreensiva de significados ocorrentes naquela realidade, cujo dispositivo metodológico se descreve pela exploração intensiva e qualitativa dos fenómenos observados.

As estratégias metodológicas aplicadas no terreno contêm um forte cariz observador dos factos no campo de pesquisa. Deste modo, procurou-se encontrar uma abordagem metodológica adequada às necessidades investigativas, onde as entrevistas, análise de documentos e notas de campo são, também, integrados neste tipo de plano participativo de investigação, constituindo-se como uma promessa de conhecimento mais aprofundado.

## 2. Condições de Realização do Estudo

Um factor que determinou a possibilidade de realização da pesquisa foi o conhecimento prévio da realidade escolar que aqui se apresenta. O sector de ensino escolhido teve como premissa fundamental o conhecimento da realidade daquele Agrupamento de Escolas, nomeadamente dos casos problemáticos gerados por uma diversidade de situações económico-sociais, multiculturais e de alunos com NEE, existentes no Agrupamento que iriam constituir as turmas de 5º ano, no ano lectivo em que se iniciou a investigação.

O motivo da escolha deste Agrupamento para realizar o presente estudo tem a ver, não só com o facto de ter sido possível estabelecer, em anos anteriores, uma boa relação com o Órgão de Gestão e professores do Agrupamento, mas também pelo facto desta Escola apresentar diferentes

perspectivas de organização escolar que seriam, possivelmente, de interesse para a percepção de modelos organizacionais no domínio de uma resposta diferenciada a uma comunidade educativa particularmente diversa.

Embora, as características das relações estabelecidas fossem bastante positivas relativamente à amizade e colegialidade, os procedimentos de implementação da investigação seguiram os trâmites burocráticos necessários e eticamente correctos, de forma que os procedimentos de recolha de dados pudessem ser conduzidos com clareza, idoneidade e formalidade. Assim, o Projecto de Investigação foi submetido para discussão no Conselho Pedagógico do Agrupamento onde a Escola se insere, tendo sido aprovado e dado conhecer através de despacho emitido por aquele Órgão de Gestão.

No percurso investigativo esteve sempre presente a preocupação de não interferir ou influenciar a acção dos intervenientes no processo, bem como a existência de barreiras que se constituíssem como entraves susceptíveis de perturbar o decorrer da acção pedagógica, do acompanhamento do grupo/turma e dos seus professores.

### **3. Dados de Caracterização**

#### **3.1. Grupos/Turmas Intervenientes**

As turmas intervenientes neste estudo são constituídas por alunos que frequentam uma Escola Básica Integrada com Jardim de Infância (EBI/JI) situada numa cidade do Alto Alentejo. Frequentam esta Escola cerca de 650 alunos que vão desde o pré-escolar ao 3º ciclo do Ensino Básico. Funcionam neste espaço três Unidades de Ensino Especializado, criadas para o atendimento de alunos surdos, autistas e multideficientes.

Para uma melhor percepção do ambiente educativo apresenta-se no Quadro I a caracterização da escola referente à distribuição dos alunos nos dois anos lectivos pelos vários sectores de ensino e, também, das estruturas de apoio especializado incluídas na escola.

Quadro I – Distribuição dos Alunos pelos Sectores de Ensino Existentes na Escola

Sectores de ensino/ unidades estruturadas	Pré- escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Total alunos	Sala Teach	UAECJS	Sala Multidef.
Número de alunos 2006/07	70	236	224	108	638	5	21	-
Número de alunos 2007/08	62	251	229	117	659	5	23	3

É de referir que os alunos que frequentam as Unidades de Ensino Estruturado e Apoio Especializado estão incluídos nas turmas do ensino regular. A Unidade de Multideficiência só foi criada no ano lectivo 2007/08.

A amostra inicial constituiu-se por sete grupos/turmas de alunos que frequentaram o 5º ano de escolaridade no ano lectivo de 2006/07 e por seis grupos/turmas no 6º ano de escolaridade no ano lectivo de 2007/08, tendo sido considerada a frequência destes alunos ao longo do 2º ciclo do Ensino Básico. Nos quadros seguintes é possível verificar o número de alunos por turma em cada ano de escolaridade.

Quadro II – Nº de Alunos/Turma

Ano lectivo 2006/2007	
TURMAS	Nº DE ALUNOS POR TURMA
A	19
B	18
C	19
D	20
E	20
F	19
G	11

Quadro III – Nº de Alunos /Turma

Ano lectivo 2007/2008	
TURMAS	Nº DE ALUNOS POR TURMA
A	19
B	19
C	21
D	20
E	20
F	9

No 6º ano de escolaridade as turmas foram reduzidas. Como tal as designações também foram alteradas. As turmas F e G mantiveram, sensivelmente, os mesmos alunos, passando a denominarem-se E e F, respectivamente. As restantes turmas sofreram algumas alterações nos seus elementos. A turma A manteve-se igual. A turma B ficou com muitos alunos da turma C. As turmas C e D sofreram algumas modificações.

O grupo/turma é considerado como unidade de análise, pelo que as acções interpretativas centram-se nas dinâmicas construídas e concebidas pelos diversos intervenientes em prol da turma.

Das turmas enunciadas, para além de alunos com problemas de ordem emocional e de aprendizagem, fazem parte alunos identificados com NEE cujas limitações se situam ao nível da funcionalidade num ou mais domínios, apresentado dificuldades acentuadas ao nível da aprendizagem e participação.

Assim, no Quadro IV indica-se os alunos, os domínios das problemáticas subjacentes e as medidas educativas adoptadas no anterior Decreto-Lei. A transição da legislação far-se-ia no final do ano lectivo 2007/08.

Quadro IV – Caracterização dos Alunos com NEE

Alunos	Sexo	Domínio/problema	Apoio prestado			Currículo escolar próprio <sup>46</sup>	Currículo alternativo <sup>47</sup>
			Apoio Educativo	Educação Especial	Auxiliar de acção Educativa		
A	M	Cognitivo e Saúde F. Síndrome (Di Jorge)	X		X	X	
B	F	Multideficiência (Paralisia Cerebral)		X	X		X
C	M	Saúde Física (Perturbação emocional)	X			X	
D	M	Perturbação da personalidade e cognitivo		X			X
E	M	Motor (Paralisia Cerebral)	X	X	X	X	
F	F	Motor e cognitivo (Spina Bífida)	X	X	X	X	
G	M	Perturbação da Com. Linguagem e Fala		X			X
H	M	Perturbação da personalidade e cognitivo	X			X	
I	M	Surdez severa e cognitivo		X	X		X
J	M	Perturbação da personalidade e cognitivo		X		X	

### 3.2. Caracterização dos Professores Participantes nas Entrevistas

De acordo com os objectivos da pesquisa, participaram nas entrevistas:

- os directores de turma (DT) – protagonistas na coordenação e elaboração dos projectos Curriculares de Turma e responsáveis pedagógicos por cada turma;
- os docentes de apoio educativo (AE) e os docentes de educação especial (EE) – à qual foi atribuída a função da supervisão e intervenção especializada com os casos de alunos com NEE;
- os docentes que assumiram desenvolver as áreas específicas do currículo da turma de alunos de Percursos Curriculares Alternativos (PCA);

<sup>46</sup> O currículo escolar próprio decorre da aplicação da medida alínea i) ensino especial, do anterior Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Contudo, no decorrer da pesquisa surgiu o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, em que a natureza do currículo aplicado, neste caso o escolar próprio, encontra consonância com as adequações curriculares individuais, uma vez que ambas as medidas educativas, fazem referência aos padrões do currículo comum, sendo possível, ainda, introduzir áreas específicas como sistemas aumentativos de comunicação para alunos com graves problemas de comunicação, linguagem e fala, Língua Gestual Portuguesa para alunos surdos ou ensino de Braille para alunos cegos, o que acontecia anteriormente ao adoptar esta modalidade.

<sup>47</sup> O Currículo alternativo, segundo o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e currículo específico individual na denominação actual, têm ambos as mesmas finalidades – manter a inclusão social do aluno em contexto escolar e, ao mesmo tempo, prepará-lo para a Vida Pós-escolar.

- a presidente do Conselho Executivo, denominada por G1.

Apresenta-se no quadro seguinte a caracterização dos docentes que participaram nas entrevistas.

Quadro V – Caracterização dos Entrevistados

Professores	sexo	idade	Anos de serviço docente	Anos de experiência na área <sup>48</sup>
DT1	F	50	26	26
DT2	F	33	8	2
DT3	F	42	18	6
DT4	M	39	13	6
DT5	F	33	11	4
DT6	F	32	13	8
DT7	F	33	10	5
AE1	F	36	10	5
AE2	F	32	11	5
EE1	F	48	27	17
EE2	F	42	21	17
EE3	F	37	10	9
PCA 1	F	25	1	1
PCA2	F	44	21	2
G1	F	46	24	12

Neste conjunto de entrevistados apenas existe um elemento do género masculino. Quanto à experiência profissional também se verifica apenas um elemento que se encontra em início de carreira (PCA1). A maior parte dos docentes são docentes com alguns anos de experiência e com algum tempo de serviço considerável na função específica que desenvolvem (DT3, DT4, DT5, DT6, DT7, AE1, AE2, EE3). Existem, porém quatro docentes com bastante tempo de serviço entre os 20 e 30 anos (DT1, EE1, EE2 e G2), situando-se com experiência profissional na função que desempenham entre os 12 e os 26 anos. De acordo com as fases de desenvolvimento profissional de Huberman (2000), os professores, nesta etapa, encontram-se numa *fase de diversificação* em que se lançam em experiências, diversificam o material didático, os modos de avaliação e as formas de organizar o trabalho com os alunos, ficando mais motivados e empenhados em participar nas reformas, sentindo-se mais seguros e autónomos.

<sup>48</sup> Refere-se aos anos de serviço na especificidade da função (Director de Turma, Apoio Educativo/Educação Especial, Experiência com turmas de Percursos Curriculares Alternativos e Gestão)

### 3.3. Caracterização dos Professores Participantes na Observação de Aulas

No âmbito do paradigma interpretativo, o objecto de análise é formulado em termos de acção. O investigador postula uma série de relações entre as formas de comportamento e significados na interacção (Boutin *et al.*, 1994), procurando interpretar e compreender os fenómenos em estudo, neste caso as dinâmicas no contexto de sala de aula. Nos objectivos da investigação insere-se a observação dos ambientes de aprendizagem no interior da turma relativos à prática de ensino, configurando-se na observação de aulas.

Tendo sido efectuada a caracterização da escola no global, das turmas, dos alunos com NEE e dos professores participantes nas entrevistas, caracterizam-se agora os professores que colaboraram na observação de aulas. É de referir que alguns deles são os mesmos a quem foram atribuídas funções específicas como a função de Director de Turma ou Professor de Comunicação e Tecnologias que lecciona a Turma de Percursos Curriculares Alternativos.

Quadro VI – Caracterização dos Professores Colaboradores na Observação de Aulas

Professores	Disciplina	sexo	idade	Anos de serviço docente
<b>1º momento</b>				
A	Ciências da Natureza	F	42	18
B	Português Hist. e Geog. de Portugal	F	50	26
C	Português	F	38	14
D	Matemática	F	46	22
E	Matemática	M	42	16
F	Ed. Visual e Tecnológica	F	34	10
G	Ed. Visual e Tecnológica	F	28	4
H	Inglês	F	34	10
I	Área de Projecto	F	32	13
J	Ed. Musical Ed. Física	M	39	13
<b>2º momento</b>				
C	Inglês	F	38	14
L	Comunicação e Tecnologias	F	25	1
M	Matemática	F	48	22
A	Ciências da Natureza	F	42	18

Como é possível verificar no quadro apresentado também se observa que a maioria dos docentes se encontra numa fase de desenvolvimento profissional que lhe confere uma maturidade significativa relativamente ao tempo de serviço que possuem. Existem apenas dois professores com tempo de serviço situado numa fase de entrada na carreira (G e L). O professor L é o mesmo que se refere o quadro anterior. Os professores (A, B, J e L) que colaboraram na observação de aulas coincidem com os professores (DT3, DT1, DT4 e PCA1) que participam nas entrevistas.

Na observação de aulas no primeiro e segundo momento também se verificam professores que coincidem nestas observações como é o caso do Professor C que lecciona Português e Inglês.

Dos professores colaboradores na observação de aulas, apenas dois são do género masculino, pelo que os restantes são do género feminino (12) num total de 14 professores.

### **3.4. Procedimentos Gerais na Recolha de Dados**

Após ter sido dado a conhecer aos professores participantes os propósitos da pesquisa, deu-se início às conversas introdutórias e explicativas sobre os pormenores de como se iriam desenvolver as acções de recolha de dados. Para os primeiros pedidos foi necessário explicitar melhor as questões relacionadas com a privacidade e anonimato de pessoas e documentos, e até exemplificar a forma como alguns destes dados de caracterização iriam surgir. Ultrapassada esta questão, deu-se início à recolha de documentos curriculares: Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Projectos Curriculares de Turma, programações anuais das áreas curriculares específicas da turma de Percursos Curriculares Alternativos, Planos de Recuperação e Acompanhamento e Programas Educativos dos alunos com NEE, referentes ao ano lectivo 2006/07. De seguida iniciou-se a observação de aulas. No final do ano lectivo, foram efectuadas as entrevistas aos participantes no estudo.

No ano lectivo seguinte foi novamente oficializado o pedido sobre a continuação da investigação, contribuindo para relembrar os propósitos do

estudo, embora os participantes fossem os mesmos, dado que o corpo docente destas turmas manteve-se quase na totalidade.

Também foram feitas novas observações, agora nas turmas a frequentar o 6º ano de escolaridade, para além da recolha dos produtos curriculares referentes a este ano lectivo, onde se incluíram o Projecto Curricular de Escola, os Projectos Curriculares de Turma, Planos de Recuperação e Acompanhamento, programações por Unidade Temática da matéria a observar, programações anuais específicas das disciplinas da turma de Percursos Curriculares Alternativos e Programas Educativos dos alunos com NEE.

#### **3.4.1. Produtos Curriculares – Procedimentos de Recolha e Análise**

Centrada na problemática projectada na investigação, a recolha de produtos curriculares assume um carácter relevante na percepção da organização escolar. A adopção de uma micro-política de ensino revela-se ao nível da organização curricular e espelha-se nos documentos escritos, influenciando uma cultura de escola. Deste modo, explicita-se de seguida os documentos elaborados.

#### **Projecto Educativo**

O Projecto Educativo perspectiva-se numa lógica de acção que comporta, entre outros aspectos, a definição de finalidades e prioridades de desenvolvimento pedagógico, pelo que a sua elaboração preenche dois pontos fundamentais: o carácter prospectivo e estratégico. É sobretudo este último ponto que nos interessa, no âmbito da investigação sobre as linhas de acção constantes no Projecto Educativo do Agrupamento em que a escola alvo se insere. Este Projecto pode constituir uma referência para a organização e clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação dos diversos intervenientes, vinculando-os numa finalidade comum, resultante da análise de necessidades e de expectativas (Leite, 2001). Os objectivos devem estar expressos com clareza, coerência e realismo, de modo a não gerar equívocos nos seus protagonistas, tornando-se decisiva na fase de realização da acção



(Carvalho, 1997). O Projecto Educativo é importante, ainda, por ser um agente mobilizador dos membros de uma organização.

Embora a configuração do Projecto Educativo, enquanto documento orientador, siga a premissa de atender às necessidades sentidas por aquela comunidade escolar importa, ao nível da operacionalização, encontrar pontos de articulação patenteados numa estratégia forte e congruente entre os restantes documentos orientadores da prática educativa. O Projecto Educativo compreende as opções tomadas para o decorrer de três anos lectivos para um Agrupamento de Escolas, tendo tido, neste caso, o seu início no ano lectivo 2006/07, ano coincidente com o início da pesquisa. A análise do Projecto Educativo (PE) segue a emergência dos pontos fulcrais (v. Anexo 1) e centralizadores das linhas de acção, afigurando-se descritiva dos indicadores estratégicos, tal como se apresenta no quadro seguinte.

Quadro VII – Sistema de análise do PE

Tema principal/ Dimensões de análise			
Dados de caracterização	Finalidades	Linhas de acção	Estratégias
Levantamento dos problemas detectados (sociais, pedagógicos...)	(Possibilidades de execução)	(Linhas orientadoras)	(Principais acções estratégicas)

### Projectos Curriculares de Escola

Se o PE segue uma orientação global e integrante para todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento para o triénio, o mesmo não se verifica no Projecto Curricular de Escola (PCE). As orientações legislativas apelam para a duração de um ano lectivo e, como documento, traduz as preocupações organizacionais em função do currículo nacional (Pacheco e Morgado, 2002) nos vários sectores de ensino para cada escola e referenciadas às prioridades estabelecidas no PE.

O PCE define o esquema organizativo de concretização do currículo adoptado pela escola, justificando-se enquanto instrumento de melhoria da actuação e gestão educativa (Leite *et al.*, 2001), adequado a um contexto concebido particularmente para aquela situação real, definindo prioridades e intencionalidades muito próprias (Roldão, 1999).

É nesta linha de actuação que surgem os PCE, que irão ser analisados de seguida (v. Anexo 2). É com base na metodologia de elaboração utilizada

pelos autores e com referência à literatura, que foi construído o seguinte esquema de análise.

Quadro VIII – Sistema de Análise dos Projectos Curriculares de Escola

<b>Dimensões de análise dos PCE</b>	<b>Formas de organização</b> (Tempos, grupos, turmas, professores, contexto...)	<b>Intencionalidades/ Prioridades do PCE</b> (Identificação das prioridades e opções curriculares estratégicas)	<b>Domínios e áreas de intervenção</b> (Explicitação de aprendizagens a integrar e domínios)	<b>Estratégias perspectivadas</b> (Indicação das estratégias a concretizar no plano curricular)	<b>Formas de avaliação</b> (Previsão dos mecanismos de avaliação)
PCE 2006/07 PCE 2007/08					

### Projectos Curriculares de Turma

Definido agora em função da especificidade da turma e dos alunos, o programa nacional adquire um carácter mais específico, configurado no Projecto Curricular de Turma (PCT). O respeito pelas características e necessidades, inventariadas em cada turma, deverá ser tida em conta para garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. O PCT com referência ao PCE, deverá permitir um nível de articulação horizontal e vertical em cada área curricular, só possível de concretizar nas situações reais de ensino, pelo que cabe ao conselho de turma construir essa articulação (Leite *et al.*, 2001). A articulação integrada da extensão dos conteúdos curriculares deve ser conseguida ao nível da Escola, baseada nos critérios globais de diversificação curricular, respeitando os conhecimentos das diferentes disciplinas, assente numa estratégia curricular de deliberação. Logo, a premissa subjacente ao respeito das necessidades inventariadas de cada turma em termos curriculares deverá, ser tida em conta, de forma a garantir aprendizagens significativas para todos os alunos. Em torno do currículo desenvolve-se, em contexto escolar, uma abordagem transaccional nas dimensões social, cultural, individual, cognitiva, organizacional e contextual, incorporando uma perspectiva diferenciada na sua concepção (Roldão, 2003b).

O sistema de análise seguinte pretende dar a conhecer os aspectos focalizados nos PCT das turmas do 5º e, posteriormente, do 6º ano de escolaridade nos anos lectivos atrás referidos, concebidos para atender às características dos alunos de cada turma (v. Anexo 3). O modelo de análise consubstancia-se nas grandes forças de orientação dos PCT, da escola em

estudo e no guião de procedimentos para a sua construção, sugerido por Leite *et al.*, (2001).

Quadro IX- Sistema de Análise dos Projectos Curriculares de Turma para os dois Anos Lectivos

<b>TURMAS</b>		<b>CONCEPÇÃO</b>		
<b>Designação das turmas</b>	<b>Caracterização da turma</b> Sócio-económica e cultural, potencialidades/dificuldades valores e atitudes)	<b>Caracterização da equipa educativa</b> (descrição dos intervenientes com a turma)	<b>Finalidades educativas do PCT</b> (explicitação das áreas de intervenção; articulação com os PE e PCE)	<b>Organização Curricular</b> (explicitação das metodologias)
<b>TURMAS</b>	<b>IMPLEMENTAÇÃO</b>		<b>AVALIAÇÃO</b>	
<b>Designação das turmas</b>	<b>Articulação dos conteúdos</b> (explicitação dos modos de articulação referida às finalidades)	<b>Operacionalização das competências</b> (estratégias/actividades planeadas)	<b>Calendarização</b> (das estratégias/actividades planeadas)	<b>Avaliação</b> (avaliação prevista para o processo de implementação do PCT)

Numa lógica coerente de actuação, a articulação das orientações curriculares emanadas nos Projectos Curriculares de Escola radicam-se nas propostas evidenciadas no Projecto Educativo. Encontrando significado na concretização das estratégias previstas, há que confrontar as especificidades de cada PCE no sentido de encontrar um fio condutor para a conjuntura adoptada. Na pretensão de apreender os pontos de ligação respondentes à dinâmica reconstrutiva do currículo nacional, face às necessidades evocadas nos documentos em questão propõe-se, agora, relacionar os indicadores comuns dos referidos projectos, segundo o esquema de análise seguinte.

Quadro X – Sistema de Análise da Ligação Inter-conceptual entre Projectos

<b>Indicadores comuns</b>		<b>Linhas orientadoras</b>	<b>Intencionalidades prioridades</b>	<b>Finalidades educativas</b>	<b>Pontos estratégicos</b>
<b>Projectos</b>					
PE					
PCE					
PCT					
<b>Programações Específicas</b>					

### **Turma ao abrigo do Despacho Normativo nº 1/2006**

Ainda dentro do atendimento a alunos com características muito específicas, há nesta Escola uma turma de alunos organizada segundo o Despacho Normativo nº 1/2006, de 16 de Dezembro de 2005, que regulamenta a organização de turmas de Percursos Escolares Alternativos, apresentando uma organização do currículo muito própria, onde algumas disciplinas foram substituídas por outras com conteúdos comuns ao currículo

nacional e conteúdos relacionados com necessidades educativas dos alunos. As áreas introduzidas no âmbito da orientação deste Despacho, bem como a natureza do tipo de programação para este grupo/turma são abordadas no quadro seguinte, especificando a organização curricular construída para estes alunos ao longo do 2º ciclo.

Quadro XI – Sistema de Análise da Programação para a Turma de Percursos Curriculares Alternativos

Áreas disciplinares	Especificação da natureza dos conteúdos	Ano lectivo 2006/2007	Ano lectivo 2007/2008
Designação das áreas			

### Planos de Recuperação e de Acompanhamento

O Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro, no âmbito da avaliação sumativa interna, define os princípios e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento para os alunos do ensino básico. Assim, estabelece “a reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar as situações de aprendizagem”, tendo como objecto principal o sucesso dos alunos. Determina este Despacho a aplicação de um plano de recuperação<sup>49</sup>, recorrendo a metodologias de trabalho, designadamente: pedagogia diferenciada na sala de aula; programas de tutoria para aconselhamento ao aluno, apoio e desenvolvimento de métodos e hábitos de estudo; aulas de recuperação; actividades de compensação; ensino específico da língua portuguesa para alunos estrangeiros...

Numa situação de retenção, resultante da avaliação sumativa no final do ano lectivo, o aluno no ano seguinte deverá ser alvo de um plano de acompanhamento<sup>50</sup> de modo a prevenir uma retenção repetida. As metodologias a utilizar poderão, eventualmente, incluir as modalidades anteriormente consignadas para os planos de recuperação acrescidas da utilização de área de Estudo Acompanhado para reforço das matérias, assim como adaptações programáticas nas áreas mais deficitárias. Este plano é

<sup>49</sup> O **Plano de Recuperação** aplica-se aos alunos que apresentem problemas de aprendizagem em qualquer área curricular disciplinar ou não disciplinar. Se no final do 1º período, um aluno obtiver três ou mais níveis inferiores a três, no caso do 2º ciclo, o conselho de turma deve elaborar o referido plano.

<sup>50</sup> O **Plano de Acompanhamento** implementa-se no caso do aluno não ter adquirido as competências essenciais. Serão desenvolvidas na escola (ou sob sua orientação) um conjunto de actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular incidindo, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu essas competências.

planeado, realizado e avaliado entre vários intervenientes, podendo incluir a articulação de outros técnicos e encarregados de educação, quando essa necessidade se verificar.

Existe ainda outra modalidade de plano, o plano de desenvolvimento, a implementar quando o aluno revele capacidades excepcionais de aprendizagem. Segundo este articulado<sup>51</sup>, deverão ser postas em prática *“actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa de sucesso quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema.”*

Decorrente da necessidade da aplicação de medidas de apoio educativo contidas neste Despacho, surgem nomeadas nos Projectos Curriculares de Turma a sua adopção. Configuram-se na aplicação dos planos de recuperação e planos de acompanhamento para os alunos que evidenciam dificuldades na aquisição de competências nas diversas áreas. Na Escola onde decorreu a investigação, no ano lectivo 2006/2007 foram implementados 38 planos de recuperação e 10 planos de acompanhamento referentes, estes últimos, aos alunos que foram retidos no ano anterior. No ano lectivo 2007/2008 foram implementados 13 planos de recuperação e 16 de acompanhamento.

Quer para os planos de recuperação quer para os planos de acompanhamento, a Escola adoptou formulários uniformes para agilizar e registar o processo.

Havendo um número considerável de planos (77 no total), foram retirados para análise, aleatoriamente, 20 planos de recuperação e 10 de acompanhamento, no sentido de encontrar formas de planeamento diferenciado nas medidas educativas, subsequentes da aplicação destes planos.

Deste modo, apresentam-se os quadros de análise dos planos de recuperação e de acompanhamento.

Quadro XII – Sistema de Análise dos Planos de Recuperação

PLANOS DE RECUPERAÇÃO				
Objectivos	Competências não adquiridas – dificuldades detectadas	Modalidades do Plano	Operacionalização do plano de recuperação	Avaliação

<sup>51</sup> Despacho Normativo 50/2005 de 9 de Novembro que define, princípios e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação sumativa interna dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento dos alunos do Ensino Básico.

Quadro XIII – Sistema de Análise dos Planos de Acompanhamento

PLANOS DE ACOMPANHAMENTO		
Enumeração das dificuldades diagnosticadas	Modalidades do Plano	Avaliação

### Alunos com NEE

A gestão e organização curricular não se esgota na construção dos Projectos, embora viabilize a execução de um planeamento mais responsivo e conducente de práticas educativas mais assertivas para os alunos a quem se destina.

Para além da gestão dos conteúdos das diferentes disciplinas, o confronto com um grupo de alunos muito específico e com problemáticas tão especiais, o nível de programação assume, inevitavelmente um nível de elaboração mais complexo. Por isso, é necessário organizar respostas dentro do currículo comum ou alternativas curriculares, dependendo da natureza e complexidade dos casos para o planeamento destas programações. Para estes casos, a programação relativamente à turma exige níveis de diferenciação de conteúdos, de estratégias ou de recursos, para a qual os docentes do Ensino Regular afirmam a necessidade de apoio e orientação. Contudo, as problemáticas mais graves, com currículos alternativos ou específicos ao currículo da turma, exigem planeamento e intervenções especializadas por professores com preparação específica. Poderemos, assim, afirmar que o nível de programação assume, inevitavelmente, características, também elas, muito específicas, envolvendo as práticas de Educação Especial. Deste modo, as programações para alunos com NEE deverão ser de acordo com as problemáticas ou deficiências, especificando-se os domínios em que incidem os programas especializados. O quadro seguinte traduz o esquema de análise da programação específica para os alunos com NEE de carácter permanente (v Anexo 4).

Quadro XIV – Sistema de Análise da Programação para Alunos com NEE

Operacionalização da Programação para os alunos com NEE								
Alunos	Áreas do programa	Actividades específicas/alternativas	Metodologias e recursos	Distribuição das actividades	Objectivos da intervenção	Natureza das competências	Situação educativa	Avaliação

### **3.3.2. Observação de Aulas – Registo e Procedimentos de Recolha e Análise**

#### **Finalidades na Observação de Aulas**

A observação de aulas constitui-se, neste trabalho, como um levantamento de situações que ocorrem num determinado contexto. Assenta numa perspectiva fenomenológica, caracterizada pela unicidade da acção, o que lhe confere uma identidade muito própria. Neste caso específico, a observação naturalista pretende analisar uma dada realidade que, aplicada a situações pedagógicas, de forma sistemática, permite um trabalho de profundidade, todavia limitado a um tempo de recolha de dados.

A observação fixa-se numa situação em que se produzem comportamentos com vista à obtenção de dados que possam garantir uma interpretação dessa mesma situação (Estrela, 1990). Capta os comportamentos no momento em que eles se geram (Quivy & Campenhoudt, 1998) ou no desenrolar de um conjunto de acontecimentos – comportamentos, trocas verbais – que se produzem durante um período de tempo (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1990), permitindo ao investigador descobrir como funcionam e acontecem determinados factos (Flick, 2005).

Neste caso particular, a observação situa e esclarece a acção pedagógica desenrolada nos ambientes e contextos naturais dos acontecimentos – sala de aula – assumindo um carácter naturalista e também participante nos factos estudados, tendo como referência o quadro teórico subjacente aos objectivos da investigação em causa.

Na metodologia utilizada para a observação de aulas prevaleceram critérios de recolha de informação que se organizaram em dois momentos diferentes, ocorrendo de forma particular e específica em cada ano lectivo – 2006/2007 e 2007/2008. O acompanhamento do 2º ciclo daqueles alunos é, desta forma, o espaço de tempo que compreende o decorrer da investigação.

#### **Procedimentos e Intencionalidades da Recolha de Dados**

Num primeiro momento, ou seja, no 5º ano de escolaridade, os critérios para observação de aulas basearam-se: (i) nas turmas seleccionadas para a amostra, (ii) na selecção das aulas a observar e (iii) na construção de

instrumentos de recolha de dados, para observação e registo das inferências percebidas *in loco*, especificando-se os propósitos:

(i) na selecção das turmas esteve em causa o início de um ciclo de ensino de um conjunto de alunos que se matricularam na Escola, cujas problemáticas já eram, na maior parte, conhecidas pelo investigador; estes alunos iriam fazer parte de uma nova modalidade de gestão e organização curricular – turmas de Percursos Curriculares Alternativos.

(ii) na selecção de aulas a observar no 5º ano esteve presente, fundamentalmente, a unicidade de cada turma e, como tal, a observação focalizou-se do desenvolvimento do currículo de todas as turmas em contextos disciplinares escolhidos, aleatoriamente, de modo a perceber adequações de conteúdos para cada turma particularmente;

(iii) na construção de instrumentos de recolha de dados tomou-se como referência elementos da planificação para o grande grupo e para alunos com problemáticas específicas incluídos em cada turma; neste contexto organizacional, foram tidos como referenciais as actividades planeadas, a intervenção do docente da turma e do docente de apoio educativo – quando tal se verificou – e os recursos utilizados para o desenvolvimento da prática pedagógica. (v. Anexo 5)

Num segundo momento, a decorrer no 6º ano de escolaridade, esteve em causa, sobretudo, a continuidade da observação de uma unidade temática. Deste modo, teve como pontos fulcrais: (i) as linhas orientadoras da planificação de determinado conteúdo, (ii) o seu desenvolvimento ao nível de sala de aula tentando, se possível, perceber a continuidade e/ou descontinuidade do currículo prescrito e o (iii) o conhecimento curricular do conteúdo da matéria de ensino pelos docentes. Assim destacam-se:

(i) sobre as linhas orientadoras do planeamento esteve como suporte a planificação da unidade temática, tendo como relevância a epistemologia da ciência subjacente à matéria de ensino, no que diz respeito à natureza das competências teórico-práticas a adquirir pelos alunos, isto é, o enfoque nos principais níveis de desempenho que os alunos deverão adquirir de modo mais ou menos formal, realizando aprendizagens significativas e relevantes, de acordo com a sua maturidade cognitiva, os seus interesses e o seu estilo de aprendizagem;



(ii) no desenvolvimento do currículo ao nível de sala aula sobressai a problematização dos elos de ligação respeitante à matéria de ensino, indicações de feedback da aula anterior e a pertinência no desenrolar da acção relativamente à sequencialidade curricular;

(iii) a percepção do conhecimento curricular do conteúdo de ensino posta em prática pelos docentes incidindo: na forma como o professor interliga os vários elementos da planificação, na arquitectura dos meios para chegar às finalidades planeadas, na representação dos conceitos e nos materiais curriculares de que dispõe, permitindo-lhe no dia a dia reconstruir um currículo adequado às suas intenções. (v. Anexo 6)

Para pôr em prática a conjuntura investigativa no domínio da observação directa, foi construído um quadro de recolha de dados que nos permite registar, de forma organizada, os dados referentes à dinâmica da turma. O Quadro IV que se apresenta teve como referência os planos de aula e os indicadores estabelecidos para esclarecer os propósitos da investigação neste campo.

Quadro XV – Observação de Aulas

OBSERVAÇÃO DE AULAS: Contextos Organizacionais e Práticos							Disciplina: _____	Data: ____/____/____
Turma / Ano	Actividades planeadas		Desenvolvimento e contexto das actividades		Recursos utilizados		Comportamentos significativos da turma	
	Para a turma Em geral	Para outros alunos/grupo em particular	Intervenção do professor da disciplina	Intervenção de outro professor	Para a Turma	Para outros alunos/grupo em particular		

O Quadro XIV teve como objectivo principal auxiliar na recolha de informação, das notas de campo, de forma organizada e semi-estruturada nos dois momentos estabelecidos para a recolha de dados ao longo da frequência do 2º ciclo dos alunos intervenientes no estudo. Embora, como já foi referido, as intenções da observação sejam diferentes em cada momento permitiu-se, todavia, a co-existência do mesmo instrumento para as notas de campo mais específicas. As notas de campo são uma produção da realidade no texto, essencialmente marcada pela percepção e apresentação duma selectividade dos aspectos ocorrentes. Estes aspectos transformam-se num acontecimento sobre o qual o investigador interpreta e o leitor pode repetidamente prestar atenção (Flick, 2005).

No **primeiro momento**, para além da identificação da disciplina, da turma, do ano e das actividades planeadas para a turma pretendia-se, sobretudo, verificar a existência de actividades diferenciadoras do planeamento prescrito para aquela disciplina. Foram tidas em conta as interacções do professor com os alunos e vice versa, as interacções dos alunos entre si, a intervenção do professor na monitorização do processo de ensino, adequando-o às necessidades dos alunos e as reacções dos alunos no decorrer da aula, aceitando ou manifestando rejeição face às actividades propostas (V. exemplo 1).

No **segundo momento**, no registo das observações de aulas esteve, inevitavelmente, consignada a turma, a disciplina, as actividades planeadas e a diferenciação do currículo para alunos que dele necessitem, uma vez que é a base necessária para integrar o conceito inerente à problematização da pesquisa. Mas, no cerne dos nossos propósitos está, agora, a intenção de perceber o conhecimento curricular do conteúdo que cada professor evidencia: através da observação da existência de continuidades o desenvolvimento da planificação de uma unidade programática, através da escolha dos recursos curriculares e pelo seu próprio comportamento ao estabelecer os elos de ligação fundamentais no decurso do desenvolvimento da actividade lectiva (Ver exemplo 2).

Cada exemplo refere-se a dois tempos de actividade lectiva, o que significa que as observações decorreram sempre em tempos de 90 minutos.

## EXEMPLO 1

OBSERVAÇÃO DE AULAS: Contextos Organizacionais e Práticos      Disciplina: *Matemática*      Data: 11/05/07      *Notas de campo*

Turma	Actividades planeadas		Desenvolvimento e contexto das actividades		Recursos utilizados		Comportamentos significativos da turma
	Para a turma	Para outros alunos <sup>52</sup>	Intervenção do professor da disciplina(s)	Intervenção de outro professor	Recursos para a Turma	Recursos para outros alunos <sup>53</sup>	
3	Entrega das fichas de avaliação dos alunos	A mesma matéria para o aluno com Paralisia Cerebral.	Entregou testes e forneceu ficha com a correcção para os alunos corrigirem sozinhos e desta forma tornarem-se mais autónomos – justificação da professora.	Nesta aula está presente outro professor com formação nesta área para ajudar dois alunos com NEE.	Fichas de trabalho	Fichas de trabalho	Os alunos estavam todos interessados e participavam com entusiasmo.
	Entrega de ficha com a correcção da mesma.	A outra aluna com Paralisia Cerebral fez um trabalho diferente adaptado às suas capacidades motoras e cognitivas.	Monitorização da apresentação do trabalho do aluno pela professora. Fez a síntese da matéria no quadro.	Orientou a elaboração de gráficos no computador para o aluno e orientou o exercício diferenciado para a aluna		Computador	
	Apresentação da matéria por um aluno sobre os gráficos circulares.		Realizou no quadro exercícios de aplicação sobre a matéria com a colaboração dos alunos.			Fichas adaptadas	
	Exercícios de aplicação sobre a matéria com orientação da professora.						

<sup>52</sup> Neste caso refere-se a alunos que necessitem de currículo diferenciado.

<sup>53</sup> Refere-se a alunos que necessitem de materiais diferenciados

## EXEMPLO 2

**OBSERVAÇÃO DE AULAS: Contextos Organizacionais e Práticos** Disciplina: Ciências da Natureza Data: 21/05/08 *Notas de campo*

Turma	Actividades planeadas		Desenvolvimento e contexto das actividades		Recursos utilizados		Comportamentos Significativos da turma
	Para a turma	Para outros alunos	Intervenção do professor da disciplina(s)	Intervenção de outro professor	Recursos para a Turma	Recursos para outros alunos	
1	Preparação de uma actividade experimental com nas plantas – formação de grupos de trabalho Experiência: a subida da água nas plantas Explicitação da matéria: as trocas gasosas nas plantas; a importância das plantas para o mundo vivo  Realização de fichas de trabalho	o mesmo	Pede aos alunos para formarem os grupos sob a sua orientação. Distribui uma ficha de actividade sobre a experiência. Chama a atenção dos alunos sobre o que pretende. Distribui os materiais à medida que vai explicando o que pretende com cada material. Explica e exemplifica o que cada grupo deve fazer com o material distribuído (goblés com água plantas e corante) Observa o que cada elemento do grupo faz e como faz. Dá sugestão para no final da aula os alunos observarem a experiencia realizada e prossegue com a matéria. Faz uma pequena alusão ao que aconteceu na aula anterior e segue para a explicação do fenómeno da fotossíntese; acumulação de reservas alimentares, reservas nas plantas e trocas gasosas, renovação do ar e importância das plantas no mundo vivo.	Não existe outro professor O professor da turma faz alguns reparos ao aluno com NEE.	Goblés água, cravos, facas pequenas, corantes, quadro, manual adoptado e caderno de actividades	O mesmo	Os alunos participam com entusiasmo O aluno com NEE está atento mas revela dificuldade em seguir os transcrever para o caderno a sistematização escrita. Não respondeu às questões por não ter copiado a tempo o texto escrito no quadro.

---

### Cont. Intervenção do professor da disciplina(s)

Sistematiza a matéria no quadro sobre os conceitos e pede aos alunos para a transcreverem para o caderno da disciplina.

Pede aos alunos para realizarem os exercícios do caderno de actividades da matéria dada.

Faz a correcção dos exercícios.

Quase no final pede aos alunos para observarem as suas experiências.

Uma vez que ainda não se registam alterações, apela aos alunos para que na aula seguinte – turno em que estará a outra parte da turma – vão espreitar as suas experiências.

---

**Nota:** As turmas funcionam por turnos nas aulas de CN e Matemática. Neste turno encontra-se um aluno com NEE que apresenta um ritmo de trabalho muito lento, gera alguns conflitos segundo a professora, no entanto não foram observados comportamentos menos adequados. O que foi possível observar foi, sobretudo, um aluno que revela algum desajeitamento na execução da experiência e um ritmo muito lento por apresentar dificuldades na concentração e também por existirem nomes complexos que perguntava à professora o que era aquela palavra. Também foi possível observar que para além de não acompanhar o decurso das actividades também não conseguiu resolver os exercícios, ficando por realizar.

### 3.3.3. Entrevistas

Concebidas para esclarecer de uma forma mais lúcida as opções tomadas nesta instituição escolar, as entrevistas permitem apreender opiniões e concepções que, de outro modo, não seria possível de atingir sem o recurso ao questionamento.

O modelo escolhido para o tipo de entrevista foi a entrevista semi-estruturada pelo facto de parecer adequar-se melhor aos propósitos e objectivos do estudo. A entrevista caracterizou-se por uma série de perguntas abertas com a mediação dos referenciais teóricos que permitiam conduzir os eixos axiomáticos da conversação, sem que para tal inibisse a entrevista ou, por outro lado, fosse demasiado vaga que não ilustrasse os temas propostos. Esta possibilidade, de carácter semidirectivo, pretendeu criar um ambiente informal e, ao mesmo tempo, de diálogo livre entre entrevistador e entrevistado.

As entrevistas semi-estruturadas passaram a ser amplamente usadas pelo interesse ligado à expectativa de que o ponto de vista dos entrevistados seja mais facilmente expresso numa situação de entrevista relativamente aberta (Flick, 2005).

#### **Aplicação e pressupostos de análise de conteúdo para as entrevistas**

Com vista a cumprir os objectivos delineados na pesquisa, as entrevistas pretendem esclarecer questões essenciais sobre aspectos decisórios da organização escolar nos diversos domínios, desde a política de escola ao currículo operacional. A pertinência da questão fundamental sobre as decisões tomadas no sentido de responder à diversidade dos alunos, quer organizacional quer curricular, levou ao clarificar destes aspectos, conduzindo a entrevistas com diferentes guiões, orientadores dos temas essenciais a inquirir, de acordo com a especificidade da função de cada interlocutor. Assim, construíram-se quatro guiões (v. Anexo 7) de entrevistas, de acordo com os diferentes participantes: representante da Gestão (I), Directores de Turma (II) Professores da Turma de Percursos Curriculares Alternativos (III) e Professores de Apoio Educativo e Educação Especial (IV).

I – O órgão de gestão, decisor principal, foi representado pela presidente do Conselho Executivo que assumiu a organização da Instituição/Escola.

II – Com o intuito de destrinçar os factores influenciadores do planeamento construído para o grupo/turma, foi tomado como amostra o conjunto de directores de turma responsáveis pelas turmas em estudo. Foram entrevistados sete directores de turma no último período lectivo, em que o conhecimento e o desenvolvimento curricular posto em prática já era possível analisar, mediante as expectativas delineadas.

III – Dos professores das turmas de Percursos Curriculares Alternativos foram entrevistados dois, uma vez que a interpretação da acção destes protagonistas era vocacionada para as áreas específicas, leccionadas por estes dois docentes, que acumulavam as áreas disciplinares do currículo comum com as áreas criadas em substituição das constantes no currículo nacional.

IV – Centradas na especificidade dos alunos com NEE de carácter permanente, responderam às questões relacionadas com programações próprias para estes alunos, cinco professores colocados para a Educação Especial.

Embora tenham sido elaborados guiões, estes serviram como ponto de equilíbrio para o desenrolar da conversa, incorporando perguntas mais ou menos abertas de modo a que o entrevistado respondesse livremente, enriquecendo e clarificando os propósitos e metas da inquirição.

A disponibilidade para a aplicação das entrevistas foi assegurada pela marcação prévia com os entrevistados, tendo sido propostos os procedimentos a adoptar pela entrevistadora, designadamente, a utilização de gravador como meio facilitador da recolha de informação, bem como os temas a abordar, de acordo com o interesse do estudo. Também foi referida a salvaguarda da confidencialidade do teor das informações, sendo que seriam apresentadas de forma codificada mantendo, assim, o anonimato dos autores das afirmações, representados por um sistema alfa-numérico (DT1, DT2, ...).

O tempo de duração das entrevistas apresentou uma variabilidade que oscilou entre os 30 minutos e os 60 minutos, dependendo dos entrevistados que, de acordo com a sua função, experiência desempenhada na área e abertura para o diálogo, assim desenvolveram o seu discurso.

A transcrição das entrevistas para ficheiros informáticos, com vista à obtenção de protocolos escritos para posterior análise, foi elaborada à medida

que as entrevistas iam decorrendo. Este registo permitiu que a totalidade da informação fosse utilizada e convertida em dados de interesse para a análise de conteúdo.

A prática da análise de conteúdo qualitativa prevê que o investigador persiga uma direcção orientadora em função do quadro teórico de referência, orientado, neste caso, para a teorização do currículo e concepções relativas à sua dimensão (re)construtiva contextualizada na dinâmica em estudo. O modelo processual de análise de texto, fundamentou-se em autores como Bardin (1979), Vala (2001) e Flick (2005) que apresentam propostas de conversão dos dados recolhidos, designadamente a descodificação dos dados contidos no discurso escrito. Defendem que, após a constituição de um *corpus* de análise, a *definição de categorias* é aplicada ao material empírico com vista a constituírem-se elementos-chave do código do analista – significação central do conceito que se quer apreender. No presente estudo, procurou-se identificar os indicadores que fomentassem uma organização estrutural do discurso, conduzindo à explicitação sistematizada do conteúdo das mensagens focalizadas na dedução lógico-interpretativa dos dados escritos, originando uma análise temática e categorial - definição de categorias prévias que se decompõem em unidades de análise, determinadas por elos de ligação semântica.

Provenientes do processo analítico-dedutivo, as unidades de análise pressupõem a definição de três tipos de unidades: *unidades de registo* – segmento de determinado conteúdo; *unidade de contexto* – segmento mais largo de conteúdo, dependente da unidade de registo escolhida e *unidade de enumeração* – unidade em função da qual se procede à quantificação.

Não obstante, o investigador terá que assegurar-se das condições de validade no desenvolvimento do processo, se mediu o que pretendia medir (Vala, 2001), pelo que deverá verificar se o conjunto de procedimentos adoptados – a recolha de informações, as informações que recolhe e o modo como as recolhe – correspondem adequadamente ao objecto da pesquisa (De Ketelle & Roegiers, 1993).

Persiste ainda o problema da fidelidade que na análise de conteúdo é susceptível de interpretações diversas (Vala, 2001). Assim, o investigador adapta-se continuamente ao contexto evolutivo no material de análise,



utilizando, para isso, os mesmos critérios de codificação ditado pelas exigências do quadro conceptual de referência – neste caso as teorizações de planeamento e diferenciação curricular no Ensino Básico.

Finalmente, nas operações anteriores, se há a consciencialização de que foram correctamente desenvolvidas, o analista pode passar à fase da quantificação, se for esse o seu interesse, uma vez que, segundo Vala (2001), a análise de conteúdo que se inspira na análise do discurso literário dispensa unidades de medida que ultrapassem a classificação nominal.

### **Operacionalização da análise de conteúdo nas entrevistas**

Os procedimentos adoptados fundam-se nas propostas teóricas já focalizadas. Constituído o *corpus* de análise, foi aplicado ao material empírico o sistema de categorização que a seguir se descreve. Numa primeira fase, cada entrevista foi lida na globalidade, o que permitiu o prever um enquadramento estruturante da hipótese interpretativa - protocolo da entrevista (v. Anexo 8). Foram tidas em conta as unidades de contexto como unidades semânticas mais largas, apoiadas no quadro teórico de referência, constituindo agrupamentos com a matéria de análise, relativa a cada tipologia de entrevista (v. Anexo 9), dos quais se apresentam modelos exemplificativos das unidades de registo a partir das entrevistas.

Os procedimentos para a análise de conteúdo circunscritos na presente investigação apresentam-se nos anexos (v. Anexo 10), identificados como matrizes iniciais e intermédias que induziram ao percurso interpretativo e a consecutivos ajustamentos e reajustamentos da semântica, sistematizando-se numa matriz final ou definitiva (v. Anexo 11).

Procede-se à quantificação das unidades de enumeração – processo aritmético - que possibilita a contagem da frequência dos indicadores atribuindo significados valorativos às categorias do discurso. No Anexo 12 são evidenciados os indicadores e as unidades de enumeração, fundamento para discussão e apresentação dos resultados. A presença dos indicadores, relativos a uma categoria, são a consequência da atribuição de um valor semântico a um fragmento de texto a partir das narrativas protocoladas de cada um dos intervenientes nas entrevistas, apresentando-se as frequências absolutas das unidades de enumeração, a partir do total dos entrevistados.

**CAPÍTULO IV**  
**APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo apresentam-se os resultados referentes à análise de conteúdo dos documentos curriculares, recolhidos nos dois anos lectivos em que decorreu a pesquisa, bem como os resultados sobre a observação de aulas, em dois momentos distintos. Foram construídos sistemas de análise, de acordo com a especificidade de cada documento, apoiados numa base conjuntural e teórica.

Neste capítulo apresenta-se, ainda, a discussão dos resultados, relativamente ao discurso dos intervenientes sobre as decisões de planeamento e organização curricular para responder à diversidade dos alunos. No final, expressam as dificuldades sentidas no processo de desenvolvimento curricular e apontam algumas necessidades formativas para si próprios e para os colegas com quem desenvolvem a actividade.

## 1. Produtos Curriculares

A abordagem aos produtos curriculares, assim foram designados neste estudo, por uma questão ideológica de construção, subjacente às práticas de uma dada comunidade educativa, aparecem sob a forma de vários documentos.

Numa primeira instância, surge o Projecto Educativo, imbuído de uma componente axiológica, tendo por intenção mobilizar não apenas os seus agentes mas toda a comunidade educativa. Mas por si só, as suas capacidades, predominantemente ideológicas e políticas, não são passíveis de concretização no campo curricular. É necessário encontrar meios de articular curricularmente as práticas de gestão e organização do currículo, face aos problemas detectados. É neste contexto de territorialização das práticas que têm lugar os projectos Curriculares de Escola e de Turma, assim denominados na legislação actual.

Na perspectiva da continuidade de adequação da oferta curricular, na escola onde decorreu a investigação foi constituída uma turma de Percursos Curriculares Alternativos, onde foram introduzidas mudanças no currículo escolar. A instituição escolar tende, assim, a cumprir o seu dever social de diversificar as possibilidades de aprendizagem dos seus alunos ao introduzir no currículo alterações nos seus elementos. É sobre estas alterações e sobre a natureza desses elementos que recai a análise efectuada aos documentos curriculares, produzidos para dar resposta aos alunos desta turma.

No âmbito mais restrito de dificuldades em seguir o currículo delineado no contexto da turma, e com vista a corresponder aos problemas de aprendizagem de alguns alunos, surgem como medida de apoio os Planos de Recuperação e de Acompanhamento, consignados no Despacho Normativo nº

50/2005, de 9 de Novembro<sup>54</sup>. Esta abordagem estratégica, de colmatar alguns dos problemas de aprendizagem dos alunos que apresentam resultados de nível inferior a três – nível médio na classificação de um a cinco, conduz a uma análise que se especifica mais adiante.

Por último, no fim da hierarquia de problemas mais específicos, situam-se os documentos curriculares construídos para os alunos com NEE com deficiências ou handicaps que requerem uma intervenção especializada. Estes produtos curriculares, adaptações curriculares e programas educativos, mostram a diversidade de actuações necessárias para a sua inclusão no sistema regular de ensino.

### 1.1. Projecto Educativo

O Projecto Educativo poderá ter como finalidade constituir um instrumento de concretização e gestão da autonomia, se for entendido na sua elaboração como um documento gerador de perspectivas, de culturas e saberes escolares com a participação da comunidade (Leite *et al.*, 2001). A escola deverá encontrar as suas próprias dinâmicas organizacionais de dimensão social, cultural e estrutural (Pacheco 2000a, Zabalza, 2000; Leite *et al.*, 2001). Estas dinâmicas deverão passar forçosamente, segundo Barroso (1998), por uma gestão participativa com uma liderança efectiva a vários níveis, entre os quais os processos de mediação e de regulação das divergências, assim como os dispositivos de negociação e de partilha de interesses, ou seja, o fomento de uma cultura de organização. Para tal, necessita de ter os meios necessários à exequibilidade do projecto e que a organização-escola encontre metodologias próprias, englobando o conhecimento do passado, avalie o presente e construa o futuro.

A inovação centrada na escola, a maior flexibilidade curricular, as abordagens mais personalizadas à aprendizagem e o aumento da colaboração e as parcerias são orientações políticas dos sistemas educativos emergentes em vários países (Hargreaves & Fink, 2007).

---

<sup>54</sup> O Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação como estratégia de intervenção tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

Concretamente, na Escola em questão, o Projecto Educativo constitui-se como uma política a seguir, não só para a Escola-sede como para o Agrupamento. Como foi referido na metodologia, é um documento cujos princípios orientadores foram equacionados para três anos lectivos: 2006/07, 2007/08 e 2008/09. De seu nome DIQUE (Defesa da Integração, da Igualdade e Qualidade na Educação), apresenta os quatro eixos fundamentais: caracterização, finalidades, linhas de acção e os pontos estratégicos basilares à sua sustentabilidade.

#### 1.1.1.1. Dados de Caracterização

Numa primeira instância, o Projecto Educativo dá a conhecer as características dos alunos do Agrupamento. O quadro de análise seguinte foca os principais aspectos desta dimensão.

Quadro XVI – Projecto Educativo – Dados de Caracterização

<b>Dados de Caracterização</b>
<b>Levantamento dos problemas detectados (sociais, pedagógicos...)</b>
Meio familiar
Nível socioeconómico
Diferentes ritmos de aprendizagem
Falta de hábitos e métodos de estudo
Falta de pré-requisitos
Dificuldades no LEC
Fraca autonomia nas actividades escolares
Elevado nº de alunos com NEE

Os factores ambientais em que se inserem os alunos são tidos em conta neste levantamento. Permitem perspectivar uma ideia sobre os recursos e estímulos familiares a que os alunos podem recorrer e, consequentemente, disporem de mais conhecimentos.

Os diferentes ritmos de aprendizagem, a falta de hábitos e métodos de estudo, a falta de pré-requisitos, as dificuldades na leitura, escrita e cálculo (LEC), bem como a fraca autonomia nas actividades escolares, são exemplo de problemas detectados, relacionados com as aprendizagens.

Outro factor determinante na organização das estruturas do Agrupamento é o elevado número de alunos com NEE. Para que estes alunos se encontrem incluídos no sistema regular de ensino pressupõe a definição de uma multiplicidade de estratégias, recursos, procedimentos, instrumentos e

equipamentos, com vista à promoção de competências e de igualdade de oportunidades.

Ultrapassada esta etapa, o Projecto Educativo consigna as finalidades, estabelecendo as perspectivas ideológicas para um tempo relativamente longo, e prevê as possibilidades de execução, no âmbito da realidade do Agrupamento. As finalidades, com a previsão das possibilidades de execução, descrevem-se no quadro seguinte.

Quadro XVII – Projecto Educativo – Finalidades

<b>Finalidades</b>
<b>Possibilidades de execução – propósitos</b>
<b>1-Atitudes, valores e competências pessoais e sociais</b>
Motivação para o estudo/gosto pela aprendizagem Valorização do papel da escola Promover o empenho, a responsabilidade e a cooperação Responsabilização dos alunos pelo seu trabalho e pelo dos outros Consolidar conhecimentos, valores, atitudes e competências
<b>2- Envolvimento dos encarregados de educação</b>
Reforço do contacto e comunicação entre escola/encarregados de educação Promoção da cooperação entre professores, escola, encarregados de educação e alunos
<b>3- Aprendizagens académicas</b>
Desenvolver a atenção e a concentração Desenvolver hábitos e métodos de estudo Desenvolver a autonomia nas actividades escolares Consolidar aprendizagens Desenvolver competências de consulta, pesquisa e utilização de saberes Promover o desenvolvimento da língua materna Ajustar as actividades de sala de aula ao ritmo dos alunos Promover o sucesso académico

Numa primeira categoria considerámos a motivação para o estudo, o gosto pela aprendizagem, a valorização da escola, a promoção do empenho, da responsabilidade e da cooperação, a responsabilização dos alunos pelo seu trabalho e pelo dos outros, e a consolidação de conhecimentos, valores, atitudes e competências como propósitos do Agrupamento no que diz respeito às atitudes, valores e competências pessoais e sociais. A função da escola “*não pode ser meramente de instrução mas, sobretudo, de educação, consistindo, simultaneamente, no encorajar da diversidade cultural e no favorecimento de actividades através das quais o aluno forme e afirme a sua personalidade individual, dando-lhe, a possibilidade de reconhecer e de respeitar os outros*” (Branco, 2006: 48).

Numa segunda categoria, no que respeita às possibilidades de aplicação e exequibilidade, o Projecto Educativo coloca a ênfase no envolvimento dos

encarregados de educação, no reforço do contacto e comunicação entre estes e a escola, e na promoção da cooperação entre professores, encarregados de educação e alunos. O relacionamento e a comunicação entre a escola e a família são imprescindíveis para uma maior aproximação. A implicação das famílias na vida da escola reforça o diálogo e a colaboração positiva, valorizando as suas ideias, por um lado e, por outro, possibilitando um maior conhecimento sobre a diversidade cultural, económica e social.

Efectivar projectos verdadeiramente educativos implica possuir um conhecimento das comunidades onde se situa a escola, dos alunos e suas famílias. Só assim se pode construir um currículo relevante que dê lugar a aprendizagens significativas e a tarefas motivadores de ensino (Torres, 2006). Este autor Torres, (2006: 122) reforça a ideia ao afirmar que *“uma instituição escolar, enquanto comunidade de vida, deve estar disposta a empregar muito tempo para estabelecer relações pessoais, baseadas na confiança e nas expectativas positivas, tanto com os alunos como suas famílias”*.

Numa terceira categoria, os itens em análise estão relacionados, sobretudo, com aprendizagens académicas que os alunos deverão conseguir alcançar, através de habilidades estratégicas que o professor deverá promover, quer cognitivas quer metacognitivas.

Desenvolver a atenção e a concentração, os hábitos e métodos de estudo, a autonomia nas actividades escolares, consolidar aprendizagens e desenvolver competências de consulta, pesquisa e utilização de saberes são aspectos que estão vocacionados directamente para as aprendizagens e competências que o aluno deve conseguir. Na mesma direcção (de colmatar as necessidades detectadas e aumentar as competências dos alunos), aparecem ainda vinculados ao âmbito estratégico do professor, a promoção do desenvolvimento da língua materna, o ajustar das actividades de sala de aula ao ritmo dos alunos e a promoção do sucesso académico.

A dimensão do saber constitui-se, assim, nos propósitos no Projecto Educativo como um dos eixos fundamentais requeridos para o êxito da missão a que se destina. Contudo, verificámos que, não sendo exclusivamente o fulcro da questão, outros intuitos assumem um papel de destaque, como referido. A concepção do Projecto Educativo aqui apontada, não se esgota nos conteúdos a ensinar e a aprender pelos alunos, mas abrange uma maior dimensão que

remete para o conhecimento do outro, do ser, do formar-se, do intervir, do conviver com os outros, como refere Leite *et al.* (2001).

### 1.1.2. Linhas de Acção

Se na dimensão anterior foram analisados os desígnios defensáveis pelo Agrupamento e as possibilidades de viabilidade do Projecto Educativo, a dimensão seguinte explicita as linhas de acção que orientam as decisões tomadas naquela realidade escolar e descritas no quadro seguinte.

Quadro XVIII – Projecto Educativo – Linhas de Acção

Linhas de acção
<b>Linhas Orientadoras</b>
1- Coerência dos princípios
2- Flexibilidade no desenvolvimento
3- Inovação no desenvolvimento
4- Adequação à realidade
5- Responsabilidade partilhada
6- Rentabilidade dos recursos
7- Melhorar a organização de respostas educativas
8- Promoção do sucesso educativo
9- Funcionalidade na execução, trazendo benefícios para a comunidade educativa

As linhas orientadoras estabelecem uma série de princípios que remetem para práticas educativas e pressupostos epistemológicos sobre os quais os intervenientes deverão estar bem documentados. Apela para a necessidade de uma reflexão constante para conseguir seguir o papel que lhes foi confiado. As referências descritas no quadro anterior, como a coerência de princípios, a flexibilidade e a inovação no desenvolvimento de projectos e a adequação à realidade são indicadores que não aparecem explicitados nesta dimensão, mas que enviam a responsabilidade de tornar claros estes desígnios para uma fase seguinte ou para os documentos posteriores. O mesmo é defensável para os restantes indicadores que, por si só, representam o padrão educativo comum a todos os estabelecimentos de ensino a promoção do sucesso dos alunos, aliado aos benefícios para a comunidade educativa, na lógica da melhoria dos resultados do sistema educativo i.e., as grandes ideias-chave da necessidade da mudança num sentido mais lato.

A responsabilidade partilhada, no caso do pessoal docente, só se consegue se existir colaboração e colegialidade, o que permite esta forma de trabalho. Para isso, é preciso que os docentes recorram, frequentemente, ao



debate, ao confronto de ideias, à partilha de experiências e à tomada colectiva de decisões, aspectos fundamentais da autonomia curricular (Morgado, 2005). Por acréscimo, tornam-se indicadores significativos para atingir as finalidades a que se propõe o Projecto Educativo: a melhoria da organização das respostas educativas, a promoção do sucesso educativo e a funcionalidade na execução, bem como a rentabilização dos recursos, aspectos imprescindíveis na organização e gestão escolar.

### 1.1.3. Principais Acções Estratégicas

Nesta dimensão de análise, o enfoque vai para as principais acções estratégicas referenciadas às finalidades e às linhas orientadoras. É nesta dimensão que se pode verificar, de uma forma mais lúcida, a operacionalização dos pressupostos que presidem à dinâmica que a Instituição Escolar quer implementar. O quadro seguinte demonstra as intencionalidades perspectivadas neste âmbito.

Quadro XIX – Projecto Educativo – Acções Estratégicas/Operacionalização

Acções Estratégicas	
Estratégias	Operacionalização
1-Estratégias de combate ao insucesso escolar/Abandono escolar	1-Apoios suplementares, Plano de Acção da Matemática, Plano Nacional de Leitura, Plano TIC, Projecto 'CRIE', Turmas de Percursos Curriculares Alternativos e Projecto 'Aprender a Crescer'
2-Estratégias de inclusão dos alunos com NEE.	2- Estruturas de apoio, Sala Teacch, UAECJS, SEAE
3- Estratégias para desenvolver atitudes de cidadania e Formação Cívica.	3-Promoção do relacionamento interpessoal, de sensibilização, abordagem e promoção da educação para a saúde e educação sexual
4-Estratégias para diminuir os níveis de indisciplina e agressividade	4- Medidas disciplinares, Tutorias, contratos de compromisso e acordos de colaboração, interacção na sala de aula, Programa 'Escola Segura'
5-Estratégias para desenvolver hábitos de estudo e métodos de trabalho; Estratégias para desenvolver o trabalho colaborativo na comunidade educativa	5- Desenvolver hábitos de estudo, orientação aos alunos entre docentes, entre escola e família, entre parceiros sociais
6 -Avaliação do Projecto	6-Análise e reflexão dos resultados, recomendações / orientações e reformulações/adaptações pela Equipa de acompanhamento do Projecto Educativo

Na primeira intenção, as estratégias delineadas para cumprir ao longo do tempo pré-estabelecido visam a mudança de comportamentos e atitudes por parte da comunidade educativa, com vista a promover o sucesso dos alunos e, conseqüentemente, o abandono escolar, com uma intervenção muito focalizada no indivíduo, enquanto aluno, adoptando todos os apoios suplementares de que dispõe. Já a participação do Agrupamento em projectos,

apoiados ou não ministerialmente, é outra forma de conseguir mudanças, face aos problemas que identificou. A participação no Plano Nacional de Leitura<sup>55</sup>, Plano de Acção da Matemática<sup>56</sup>, Plano das Tecnologias da Informação e Comunicação e Projecto “CRIE”<sup>57</sup>, , são programas orientadas pelo Ministério da Educação, no sentido de que os números do sucesso educativo tenham reflexo localmente e num nível mais alargado, a nível nacional.

Outra tentativa de promover o sucesso educativo e a integração social e escolar dos alunos é a organização de Turmas de Percursos Curriculares Alternativos com alunos com problemáticas idênticas, tendo por base a legislação em vigor.

Na continuidade da promoção do sucesso educativo, foi criado outro sistema de rentabilização dos tempos lectivos – o Projecto “Aprender a Crescer”, que consiste em actividades de substituição na ausência imprevista do docente da disciplina.

No segundo ponto estratégico, evidencia-se o esforço feito pelo Agrupamento na organização de estruturas de apoio para alunos com NEE, assentes em modelos de intervenção baseados em experiências educativas devidamente testadas e experimentadas: a sala TEACCH<sup>58</sup> (Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do Espectro do Autismo ou graves problemas de comunicação), a UAECJS<sup>59</sup> (apoio a alunos com surdez severa e profunda, e alguns problemas associados – mentais/motores) e ainda os SEAE<sup>60</sup>, que apoiam todos os outros alunos que não se enquadram nas estruturas definidas e que são a maior parte dos alunos com NEE do Agrupamento.

Num terceiro ponto, apontam-se as estratégias para desenvolver atitudes de cidadania e Formação Cívica, que incluem a promoção do

---

<sup>55</sup> O Plano Nacional de Leitura tem como grandes objectivos, o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como a criação de hábitos de leitura nos alunos.

<sup>56</sup> Plano de Acção para a Matemática – com o objectivo de melhorar o ensino da Matemática, o Ministério da Educação, com o diagnóstico realizado pelos professores e a análise dos resultados dos exames nacionais do 9º ano em Junho de 2006, assumiu a responsabilidade da criação de condições inovadoras nas escolas através do desenvolvimento de projectos, estabelecendo contratos-programa e formação aos docentes.

<sup>57</sup> Enquadrado no Plano Tecnológico da Educação, o Plano das Tecnologias de Informação e Comunicação serve para dar resposta às questões decorrentes da gestão e da manutenção dos sistemas de informação e do parque informático das escolas. Tem como objectivos fundamentais: a melhoria do ensino e dos resultados escolares dos alunos; a igualdade de oportunidades no acesso aos equipamentos tecnológicos; a modernização das escolas, possibilitando que os estabelecimentos de ensino funcionem em rede e que os professores trabalhem de forma colaborativa.

<sup>58</sup> TEACCH – Treatment and Education of Autism and related Communication handicapped Children.

<sup>59</sup> UAECJS – Unidade de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos.

<sup>60</sup> SEAE – Serviços Especializados de Apoio Educativo.

relacionamento interpessoal, de sensibilização e consciencialização de convivência em sociedade, fomentando a liberdade de expressão, os valores, as atitudes, os direitos e deveres, a cooperação e regras da participação activa na comunidade. Faz também a abordagem e promoção da educação para a saúde e educação sexual em meio escolar. Apela, assim, para a formação da identidade da criança/jovem e para a motivação para a competência<sup>61</sup>, determinada pelas situações de vivência nestas idades, pelo que os docentes podem influenciar positivamente as capacidades dos alunos nos relacionamentos interpessoais e no seu desenvolvimento pessoal.

O quarto ponto relaciona-se com o anterior, na medida em que recorre ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais, através de estratégias de diminuição dos níveis de indisciplina e agressividade, com medidas disciplinares, Tutorias, contratos de compromisso e acordos de colaboração, interacção na sala de aula, Programa “Escola Segura”. Este Programa é uma colaboração dos agentes policiais com as escolas, que fazem a sua vigilância e protecção. É solicitado o agente da autoridade a intervir no espaço escolar sempre que exista um problema que justifique a sua presença.

Outro dos problemas identificados, foi a falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho, referido no ponto cinco, cuja intenção implica desenvolver hábitos de estudo e orientação aos alunos no plano da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas de estudo e de autonomia.

Desenvolver o trabalho colaborativo na comunidade educativa entre docentes, entre escola e família, e entre parceiros sociais é constado no ponto seis. Abre-se, desta forma, caminhos possíveis para que a instituição escolar possa usufruir de maior disponibilidade para desenvolver projectos para os seus alunos, com a participação, não só da comunidade educativa, como também dos vários serviços públicos, através do estabelecimento de parcerias.

Por último, no ponto sete avalia-se o Projecto Educativo, constituindo-se para tal a Equipa de acompanhamento do Projecto Educativo, recomendando-se a análise e reflexão dos resultados, produzindo recomendações/orientações, bem como reformulações e adaptações necessárias ao seu funcionamento. Tendo em linha de conta que a avaliação

---

<sup>61</sup> Robert W. White, psicólogo de Harvard, citado por Sprinthall & Sprinthall (1993), criou a expressão «motivação para a competência» para descrever um atributo universal do ser humano e das outras espécies que procuram dominar e controlar o mundo que as rodeia. A sua necessidade em explorar o meio proporciona um maior desenvolvimento pessoal e emocional.

pode ser um meio para tomar decisões, ela deve proporcionar o conhecimento, não só relativo à melhoria dos resultados escolares como, também, dar a compreender o funcionamento da instituição, das lógicas dos professores, dos alunos e dos processos de aprendizagem e formação que são ali gerados (Leite *et al.*, 2001).

## 1.2 – Projectos Curriculares de Escola

A Reorganização Curricular do Ensino Básico<sup>62</sup> vem, pela primeira vez, referenciar um dos documentos a construir a nível de Escola – o Projecto Curricular de Escola (PCE). Este deverá servir de referência às várias dimensões de acção educativa, integrando os elos essenciais ao desenvolvimento de um currículo local representativo das lógicas institucionais da Escola, baseado no padrão organizativo referente do currículo nacional.

Representativas da realidade em estudo, apresentam-se as dimensões de análise dos PCE, elaborados nos dois anos em que decorreu a pesquisa.

### 1.2.1. Identificação dos Problemas

No quadro seguinte identificam-se os problemas nos PCT que serviram de base à sua construção.

Quadro XX – Projectos Curriculares de Escola – Identificação de Problemas

Identificação dos Problemas	PCE1	PCE2
1- Dificuldades na compreensão e aplicação da L.P. na expressão oral e escrita		
2- Dificuldades na Matemática – dificuldade no raciocínio e compreensão matemática		
3- Dificuldade em cumprir regras		
4- Défice de atenção concentração		
5- Falta de hábitos e métodos de estudo		
6- Dificuldades na compreensão de enunciados		
7- Ausência de hábitos de leitura		
8- Falta de autonomia		

O PCE1 referente ao ano lectivo 2006/07 enuncia como problema fulcral dois itens relacionados com as aprendizagens escolares básicas – as dificuldades na compreensão e aplicação da Língua Portuguesa, mais concretamente, a expressão oral e escrita e as dificuldades na Matemática, relacionadas com dificuldades de raciocínio e compreensão matemática. Estas

<sup>62</sup> O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, no art.º 2º, ponto 3, refere que “As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”.

duas categorias de análise foram salientadas como dois aspectos importantes que deveriam ser trabalhadas nesse ano lectivo e seguintes, até serem ultrapassadas as dificuldades.

No que concerne ao PCE2, referente ao ano lectivo 2007/08, verificam-se outros problemas, embora alguns deles relacionados com os identificados no ano anterior (como as dificuldades na compreensão de enunciados, que se reflectem tanto na Língua Portuguesa como na Matemática e, ainda, indirectamente, a ausência de hábitos de leitura). Para além destes problemas, neste ano foram inventariados: a dificuldade em cumprir regras, o défice de atenção e concentração, a falta de hábitos e métodos de estudo e falta de autonomia.

Constata-se, assim, que os problemas existentes na Escola expressam o retrato duma comunidade educativa com as suas fragilidades, direccionadas para as aprendizagens formais, e uma tendência para os problemas relacionados com as atitudes face à escola, como o fraco investimento e as características dos alunos no que concerne às capacidades de relacionamento e de trabalho escolar. As aprendizagens escolares diferem das aprendizagens vividas. Procuram uma ordem, exigem esforço e reclamam trabalho aos aprendentes. A escola afigura-se num sistema que não realiza a socialização de modo espontâneo, sendo necessário esforço e disciplina, compatíveis com um clima de relações interpessoais (Gimeno, 2000). Para isso, é preciso insistir numa “*cultura de motivação*”, em que professores e famílias se esforcem para motivar os alunos (Torres, 2006).

O papel da família e as expectativas face à escola transmitidas aos alunos assumem particular relevo, pela importância atribuída no relacionamento destes com a escola, assim como as possibilidades de motivação geradas em torno das aprendizagens.

#### **1.2.2. Intencionalidades / Prioridades dos PCE**

Após a identificação dos problemas, e sendo objectivo sustentar o sucesso da intervenção, adequa-se os Projectos Curriculares de Escola às necessidades dos alunos, definindo as prioridades e opções curriculares estratégicas. No quadro seguinte considera-se as intencionalidades /prioridades dos PCE nos dois anos lectivos.

Quadro XXI – Projectos Curriculares de Escola – Intencionalidades/Prioridades

Intencionalidades / Prioridades do PCE (Identificação de prioridades e opções curriculares estratégicas)	PCE1	PCE2
1. Superar as dificuldades detectadas nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo para a melhoria do processo ensino/aprendizagem a todas as áreas curriculares 2. Contribuir para a criação da identidade e desenvolvimento da responsabilidade através da educação para a cidadania. 3. Promoção do respeito na vida cívica e da socialização combatendo o absentismo e o abandono escolar 4. Interiorizar regras de convivência 5. Articular saberes e competências		

Na definição de prioridades entende-se o nível de acomodação do Programa Nacional à situação de realismo e racionalidade, especificando o que deve ser abordado prioritariamente, e aquilo que, ainda que sendo importante, vai ficar como subsidiário ou complementar no processo (Zabalza, 2000).

Nesta situação concreta, aparece em primeiro lugar superar as dificuldades detectadas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo para a melhoria do processo ensino/aprendizagem em todas as áreas curriculares. Esta intencionalidade identificada nos dois PCE deixa claro a necessidade de uma intervenção nestas duas áreas.

Da mesma forma, a segunda prioridade (contribuir para a criação da identidade e desenvolvimento da responsabilidade, através da educação para a cidadania) e terceira prioridade (promoção do respeito na vida cívica e da socialização, combatendo o absentismo e o abandono escolar), ambas descritas nos dois PCE, são intenções muito evidentes de uma preocupação da educação para os valores e atitudes.

Na quarta e quinta intenção evoca-se a necessidade de reforçar a interiorização das regras de convivência e articular saberes e competências. Estas duas opções estratégicas vêm intensificar as intenções anteriores e são propostas apenas no PCE2.

Zabalza (2000) indica possíveis critérios a ter em conta na determinação de prioridades, como: a proporção de alunos que sentem ou expressam essa necessidade, o tempo necessário para resolvê-la, a utilidade do seu remédio e o tempo de persistência da necessidade, sendo esta última uma razão entendida pela casualidade da demora, devendo ser analisada a persistência no tempo e, conseqüentemente, a sua necessidade.

### 1.2.3. Organização

Nesta dimensão descrevem-se as formas de organização e gestão encontradas na Escola, relativas à formação de grupos/turmas, tempos lectivos, professores, estruturas de apoio, entre outros aspectos. No quadro seguinte pode constatar-se as formas de organização referidas.

Quadro XXII – Projectos Curriculares de Escola – Formas de organização

<b>Formas de Organização</b> (Tempos, grupos, turmas, professores, contexto...)		<b>PCE1</b>	<b>PCE2</b>
<b>1. Organização e gestão escolar</b>			
1.1. Critérios de distribuição de serviço lectivo e não lectivo			
1.2. Funcionamento da componente não lectiva			
1.3. Estrutura curricular dos diferentes níveis de ensino com identificação das componentes do currículo			
<b>2. Organização pedagógica</b>			
2.1. Perfil do Director de Turma			
2.2. Perfil do aluno no final dos diferentes anos de escolaridade com explicitação das competências desejadas			
2.3. Orientações didácticas para as Áreas Curriculares não Disciplinares, Tecnologias da Informação e Comunicação e transversalidade da Língua Portuguesa			
2.4. Orientações metodológicas de elaboração de Projectos Curriculares de Turma			
<b>3. Gestão dos Apoios</b>			
3.1. Apoios no âmbito do Regime Educativo Especial (Unidades de apoio a alunos surdos, com perturbações do espectro do autismo e outros apoios especializados)			
3.2. Apoios no âmbito do Regime Educativo Comum			
3.3. Actividades de enriquecimento curricular (clubes: xadrez, Desporto Escolar, jornalismo, sala de apoio ao estudo, Biblioteca, Plano de Acção da Matemática, Plano Nacional de Leitura)			

#### Organização e Gestão Escolar

Neste ponto, são tidos em conta os critérios de distribuição de serviço lectivo e não lectivo, o funcionamento da componente não lectiva do pessoal docente e apresenta-se a estrutura curricular dos diferentes níveis de ensino com identificação das componentes do currículo de cada sector. Nesta altura, não existiam, ainda, outras organizações curriculares como os Cursos Educação Formação<sup>63</sup>. A estrutura curricular divulgada nos dois PCE é igual nos dois anos lectivos.

#### Organização Pedagógica

Os PCE contemplam na Organização Pedagógica o Perfil do Director de Turma, com indicações para o desenvolvimento da actividade, situando-a em

<sup>63</sup> Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 29 de Julho com a Rectificação n.º 1673/2004, de 7 de Setembro - regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos

torno de dois vectores: “o desenvolvimento Psico-social do aluno» e o «relacionamento dos pais e/ou encarregados de educação com a escola”. Esta premissa teve como fundamento as atribuições do Director de Turma<sup>64</sup>. Foram ainda incluídas listagens de actividades administrativas e pedagógicas, a cargo do Director de Turma, de acordo com bibliografia, referida para o efeito (Marques, 1994).

Numa segunda categoria regista-se o perfil do aluno no final dos diferentes anos de escolaridade com explicitação das competências desejadas. São apontadas nos PCE um conjunto de competências que o aluno deverá conseguir atingir no final de cada ano de escolaridade.

Na terceira categoria – orientações didácticas para as Áreas Curriculares não Disciplinares, Tecnologias da Informação e Comunicação e transversalidade da Língua Portuguesa, explicita-se os objectivos e actividades a cumprir em cada uma das áreas, e operacionaliza-se a transversalidade da Língua Portuguesa<sup>65</sup>, contemplando os objectivos que deverão conseguir neste processo.

Na quarta categoria, as orientações metodológicas para elaboração dos Projectos Curriculares de Turma, contempla-se os aspectos de natureza pedagógica, sugerindo que seja tido em conta as necessidades dos alunos.

Qualquer das categorias temáticas enunciadas são ideias afirmadas nos dois PCE, sendo possível encontrar esta informação com a mesma configuração nos dois documentos.

### **Gestão dos Apoios**

Este tema encontra-se dividido em três categorias considerando, deste modo, três grandes tipos de medidas de organização curricular, duas de compensação e uma de complemento educativo: (a) os apoios no âmbito do Regime Educativo Especial (Unidades de apoio a alunos surdos, com perturbações do Espectro do Autismo e outros apoios especializados), (b) os

---

<sup>64</sup> Consignadas no Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, art.º 7º, pontos 1 e 2.

<sup>65</sup> O Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, refere no ponto 5 que “as aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares”.



apoios no âmbito do Regime Educativo Comum e (c) as Actividades de Enriquecimento Curricular.

A primeira medida de compensação educativa, os apoios do Regime Educativo Especial, destina-se a alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais, requerendo medidas do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Alguns deles, necessitam de metodologias específicas, agrupados por tipologias de deficiência – as Unidades Especializadas, enquanto outros, também com necessidade de apoio especializado, devem usufruir de metodologias no âmbito da Educação Especial generalista.

A segunda medida de compensação educativa remete para os apoios dentro do Regime Educativo Comum, como apoios pedagógicos acrescidos e apoios individualizados.

A terceira vertente indica outro formato de apoio, incluído nas actividades de complemento e enriquecimento curricular, como os clubes de xadrez, de jornalismo, de Desporto Escolar, a sala de apoio ao estudo – “*Espaço Ideias*”, Biblioteca, Plano de Acção da Matemática, Plano Nacional de Leitura e Projecto “*Historiando*” no PCE1. No PCE2 são exibidas as mesmas actividades, substituindo alguns projectos pelo anterior – “*Historiando*” por “*Promosaúde*”, “*Em torno da Luz*” (parceria com o Museu da Aldeia da Luz), “*Os Tuninhas*” e “*Atelier de LGP*”, de sensibilização para a Língua Gestual Portuguesa, no sentido de facilitar a comunicação entre as comunidades ouvinte e surda da Escola promovendo, assim, a Escola Inclusiva.

É de referir que, embora existam alguns projectos que diferem na sua configuração entre o PCE1 e PCE2, não desvirtuam a característica temática da categoria onde se agrupam, pois são, apenas, mais um elemento do conjunto, pelo que é possível afirmar a existência de actividades de enriquecimento curricular nos dois PCE.

#### **1.2.4. Domínios e Áreas de Intervenção**

A dimensão de análise que se descreve a seguir explicita os domínios e as áreas de intervenção que a escola adoptou, de acordo com as prioridades definidas, anteriormente nos PCE.

Quadro XXIII – Projectos Curriculares de Escola – Domínios e Áreas de Intervenção

Domínios e Áreas de Intervenção (Explicitação das aprendizagens a integrar e domínios)	PCE1	PCE2
1. Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita no pré-escolar		
2. Domínios (ouvir falar; ler; escrever; funcionamento da língua - análise e reflexão) da Língua Portuguesa		
3. Domínio das TIC		
4. Domínio da Matemática		
5. Utilização do Estudo Acompanhado para apoio a Língua Portuguesa e Matemática		
6. Utilização do uso correcto da Língua Portuguesa para comunicar e estruturar o pensamento nos alunos de 3º ciclo		
7. Domínio do desenvolvimento de projectos – saber fazer		
8. Domínio dos métodos e hábitos de estudo – aprender a aprender		
9. Domínio da educação para a cidadania – saber ser – competências pessoais		

No quadro de análise verificam-se quatro categorias de intervenção que integram os domínios basilares da Língua Portuguesa, desde o ensino pré-escolar ao 3º ciclo. Exceptua-se a Matemática, que é consignada a partir do 1º ciclo. Estas áreas encontram-se relacionadas com as aprendizagens mais valorizadas nestes PCE, e também a nível Nacional, com o estabelecimento das provas de aferição na Língua Portuguesa e Matemática nos anos terminais do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e, ainda, com os exames nacionais no 9º ano – ano terminal do Ensino Básico.

Na continuidade da integração das aprendizagens, ocorre o domínio das TIC – cuja orientação ministerial aponta para o desenvolvimento de uma efectiva aptidão nos alunos. Realçam-se, também, três categorias que incorporam, entre elas, três importantes capacidades: saber-fazer – no desenvolvimento de projectos, aprender a aprender – desenvolvendo hábitos e métodos de estudo e saber ser – competência pessoal no âmbito da educação para a cidadania. Apenas, esta última categoria foi abordada somente no PCE1. As restantes fazem parte da inventariação de aprendizagens a integrar para os dois anos lectivos, i.e., nos dois PCE.

#### 1.2.5. Estratégias Perspectivadas

O quadro que se segue fornece a indicação sobre as estratégias que a Escola vai concretizar no Plano Curricular, apresentando essa concretização através de uma inventariação de estratégias.

Quadro XXIV – Projectos Curriculares de Escola – Estratégias Perspectivadas

<b>Estratégias Perspectivadas</b> (a concretizar no Plano Curricular)	<b>PCE1</b>	<b>PCE2</b>
<b>Leitura e escrita</b>		
1. Desenvolvimento da comunicação e linguagem		
2. Descobrir a importância da escrita		
3. Resolver carências detectadas no domínio da Língua Portuguesa de forma transversal		
4. Actividades lúdicas relacionadas com a leitura e escrita		
5. Utilização de diferentes formas de comunicação		
6. Reprodução de textos em diferentes formas de linguagem		
7. Actividades de leitura		
8. Utilização da biblioteca e ludoteca		
9. Aprender LGP para comunicar com colegas surdos		
<b>Matemática</b>		
10. Aplicação do Plano de Acção para a Matemática		
11. Aulas de substituição para a Matemática		
12. Realização de actividades lúdicas para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático		
<b>Trabalho de Projecto</b>		
13. Desenvolvimento de projectos		
14. Apresentação dos projectos		
15. Trabalho de pesquisa		
16. Valorização dos trabalhos		
<b>Outras Metodologias</b>		
17. Acompanhamento dos alunos adoptando mecanismos de diferenciação pedagógica		
18. Utilização das Tecnologias de informação e comunicação como fonte de informação		
19. Realização de visitas de estudo		
20. Articulação interdisciplinar dos conteúdos		
21. Utilização de metodologias activas promovendo a participação, a criatividade, a autonomia e a responsabilização dos alunos.		
23. Recurso a clubes e projectos, no sentido da promoção de competências transversais		
<b>Apoios educativos</b>		
22. Interação na turma - solicitação de outro professor disponível para ajuda e apoio na sala de aula		
24. Apoio aos alunos		
25. Tutorias		

Na sequência da observação do quadro em análise, pode verificar-se a existência de quatro grandes temas nesta dimensão. As estratégias relacionadas com a leitura e a escrita dominam, em grande parte, as preocupações inventariadas, sendo por isso programadas para os dois PCE. Na leitura e escrita engloba-se a aprendizagem de LGP, outra estratégia com vista a promover a inclusão de todos os alunos.

Numa segunda ordem da lista, atribui-se à Matemática estratégias de recuperação, no sentido de melhorar os níveis de sucesso na área disciplinar, através da motivação com o incremento de actividades lúdicas e pelo cumprimento do estabelecido no Plano de Acção da Matemática, cuja concretização é apontada nos dois PCE.

Numa terceira ordem, aparece o trabalho de projecto, alicerçado na pesquisa e valorização das capacidades dos alunos, motivando-os para a construção do conhecimento, predominantes nos dois PCE.

Outras metodologias são afirmadas para os dois documentos, excluindo o recurso aos clubes e projectos para promoção de competências transversais, o qual aparece apenas salientado no segundo Projecto Curricular. Todavia, as restantes metodologias apresentadas são abrangentes e revelam preocupações em exercer metodologias activas para promover a participação, a criatividade, a autonomia e a responsabilização dos alunos, para adoptar mecanismos de diferenciação pedagógica, para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação como fonte de informação, para realizar visitas de estudo e articular interdisciplinarmente os conteúdos.

Numa última ordem de estratégias, são consignados os apoios educativos a prestar aos alunos, de modo a colmatar as dificuldades sentidas. São introduzidos funcionamentos e modos de organização, de acordo com as características dos alunos, na tentativa de responder eficazmente e de forma personalizada, como é o caso das tutorias. Este último tema, aparece expresso no PCE2, no entanto, algumas modalidades de apoio já existiam no ano anterior, como o “*Espaço Ideias*”, actividade de enriquecimento curricular que presta apoio educativo aos alunos.

#### **1.2.6. Formas de Avaliação**

Numa última dimensão de análise dos Projectos Curriculares de Escola é evidenciada a avaliação. Compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, define os seus intervenientes, apresenta critérios de avaliação, finalidades e princípios, entre outros aspectos inerentes ao processo.

O quadro seguinte explicita e faz a previsão dos mecanismos de avaliação a implementar.

Quadro XXV – Projectos Curriculares de Escola – Formas de Avaliação

Formas de avaliação (Previsão dos mecanismos de avaliação)	PCE1	PCE2
1. Definição das finalidades e princípios da avaliação		
2. Definição sobre o objecto de avaliação das aprendizagens e competências referenciadas no currículo nacional		
3. Introdução de critérios de avaliação nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, em cada ano de escolaridade, com os indicadores de sucesso para os parâmetros em análise, para o 1º ciclo		
4. Introdução de critérios de avaliação para os diferentes domínios da aprendizagem (cognitivo e psicomotor e sócio-afectivo) nas diferentes áreas disciplinares no 2º e 3º ciclos		
5. Intervenientes e responsáveis no processo de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa)		
6. Definição dos critérios de avaliação		
7. Referência aos instrumentos de avaliação		
8. Descrição dos efeitos da avaliação		
9. Descrição do processo de avaliação do PCE: como avaliam e que instrumentos utilizam		

O PCE 2 apresenta-se de uma forma mais completa no que se refere aos critérios de avaliação para o 1º ciclo do Ensino Básico. Explana os critérios de forma exaustiva com indicadores de sucesso para as áreas curriculares disciplinares. As restantes categorias são evocadas para os dois PCE, que definem o objecto de avaliação das aprendizagens e competências referenciadas no currículo nacional, introduzem os critérios de avaliação para os diferentes domínios da aprendizagem (cognitivo e psicomotor e sócio-afectivo), no caso dos 2º e 3º ciclos, fazem alusão aos intervenientes e responsáveis no processo de avaliação, mencionam os instrumentos de avaliação e descrevem os efeitos da avaliação e do seu processo.

### 1.3. Projectos Curriculares de Turma

Os Projectos Curriculares de Turma (PCT) surgem na nomenclatura utilizada na Reorganização Curricular do Ensino Básico e são concebidos, aprovados e avaliados pelo conselho de turma<sup>66</sup>.

O Projecto Curricular de Turma permite as modalidades de articulação horizontal e vertical do currículo entre áreas disciplinares e conteúdos. Possibilita o respeito pelos alunos a que se destinam, tendo como função produzirem aprendizagens significativas. Deve ser construído no sentido de proporcionar uma visão da globalidade das situações e a construção interdisciplinar dos saberes (Leite *et al.*, 2001). Significa “*que o que se ensina e*

<sup>66</sup> “As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do Projecto Curricular de Escola, visando-as adequá-los ao contexto da turma, são objecto de um Projecto Curricular de Turma” – ponto 4º, art.º 2º do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

*como se ensina são, portanto, duas questões fulcrais no processo de desenvolvimento curricular e que não podem ser dissociadas no esforço de se buscar a integração do saber.” (Pacheco 2000a: 32).*

Na sequência da análise dos produtos curriculares, segue-se a especificação da construção dos Projectos Curriculares de Turma, referentes aos dois anos lectivos em que decorreu a pesquisa.

### 1.3.1. Caracterização do Grupo/Turma

Numa primeira dimensão de análise pormenoriza-se a caracterização das turmas, expressa no quadro que se apresenta em seguida.

Quadro XXVI – Projectos Curriculares de Turma – Caracterização da Turma – Meio Ambiental

Caracterização da turma (sócio-económico e cultural, potencialidades/dificuldades, valores e atitudes)	PCT 2006/07							PCT 2007/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
<b>Meio Ambiental</b>													
Local de residência dos alunos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Características do agregado familiar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Alunos com problemas de saúde	x							x					
Alunos institucionalizados			x						x				
Alunos em famílias de acolhimento			x						x				
Famílias monoparentais			x						x				
Alunos subsidiados	x	x		x	x		x	x		x			x
Nível sócio-económico médio - baixo				x		x	x				x		x
Interesses dos alunos	x	x						x	x				
Alunos com retenções						x				x		x	
Alunos que abandonaram a escola						x							
Alunos imigrantes			x							x			
Alguns alunos com absentismo escolar							x						
Considerações dos alunos acerca da escola	x	x	x					x	x				
Considerações dos alunos acerca dos professores	x	x	x					x	x				
Considerações dos alunos acerca das disciplinas	x	x	x					x	x				
Expectativas dos alunos face aos estudos	x	x	x					x	x				
Fraco acompanhamento dos educandos		x											

A caracterização descrita neste quadro refere-se aos factores ambientais influenciadores da aprendizagem dos alunos. Evoca-se uma multiplicidade de factores, desde as características do agregado familiar (monoparental, família de acolhimento, instituição), local de residência, nível sócio-económico, interesses dos alunos, absentismo e abandono escolar, considerações dos alunos acerca da escola, até ao tipo de acompanhamento efectuado pelos encarregados de educação.

Verifica-se que o local de residência e as características do agregado familiar são categorias evocadas em todos os PCT, quer num ano lectivo quer noutro.

Os PCT da turma 1 assinalam as mesmas categorias no ano lectivo 2006/07 e 2007/08. As turmas 2 e 3, referentes ao ano lectivo 2006/07 fundiram-se na turma 2 no ano lectivo seguinte, modificando as designações das turmas seguintes. Nesta turma são visíveis as características comuns às duas turmas anteriores. Nas turmas 4 e 5 registaram-se algumas alterações, contudo mantiveram a maioria dos alunos. As turmas 6 e 7 mantiveram o mesmo grupo de alunos nos dois anos lectivos. Com esta nova constituição passaram a ser seis turmas.

Na continuidade da análise das características das turmas apontam-se, agora, as potencialidades que poderão favorecer as práticas educativas a desenvolver com a turma e que se descrevem no quadro seguinte.

Quadro XXVII – Projectos Curriculares de Turma – Caracterização da Turma – Potencialidades

Caracterização da turma (sócio-económico e cultural, potencialidades/dificuldades valores e atitudes)	PCT 06/07							PCT 07/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
<b>Potencialidades</b>													
Acompanhamento dos educandos												x	
Motivação para a aprendizagem	x							x					
Pontualidade	x							x					
Assiduidade	x							x					
Responsabilidade	x							x					
Alguma responsabilidade		x								x			
Participação		x										x	
Autonomia		x											
Gosto pela leitura								x					
Cumpridores de regras									x	x			
Aproveitamento, no geral, satisfatório												x	

A turma 1 apresenta nos dois anos lectivos as mesmas características no que diz respeito à motivação para a aprendizagem, pontualidade, assiduidade e responsabilidade.

É referido apenas no PCT5 o acompanhamento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.

Os restantes aspectos como autonomia, participação, cumprimento de regras ou aproveitamento são citados, de modo disperso, nos PCT.

Se os argumentos indicados se constituem como facilitadores à prática educativa, os que irão ser apresentados no próximo quadro de análise são reveladores de dificuldades colocadas à gestão dessa prática e, por consequência, opostos às aprendizagens a adquirir pelos alunos.

Quadro XXVIII – Projectos Curriculares de Turma – Caracterização da Turma – Dificuldades

Caracterização da turma (sócio-económico e cultural, potencialidades/dificuldades valores e atitudes)	PCT 06/07							PCT 07/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
<b>Dificuldades</b>													
Ritmos de aprendizagem heterogéneos	x	x	x				x	x	x				x
Compreensão e expressão oral e escrita	x		x	x		x		x		x	x		
Domínio da leitura e escrita							x						x
Matemática			x	x		x				x	x		
Organização de métodos de estudo	x	x	x	x				x					x
Hábitos de trabalho					x		x		x	x	x		x
Imaturidade dos alunos	x				x			x			x		
Pré-requisitos		x											
Dificuldades de aprendizagem		x					x		x				x
Alunos com NEE	x	x	x		x			x	x	x	x	x	
Interesse/motivação		x	x				x	x	x				x
Empenho		x	x				x		x				
Atenção/concentração		x	x	x	x	x	x		x	x	x		x
Irrequietude												x	

Os ritmos de aprendizagem heterogéneos são sugeridos como dificuldades apontadas nas mesmas turmas nos dois anos lectivos, bem como as dificuldades gerais no domínio da leitura e escrita apontadas, mais especificamente, na expressão oral e escrita na categoria seguinte.

A organização de métodos de estudo e hábitos de trabalho são categorias evocadas que não tendem para uma predominância generalizada nos PCT, surgindo tanto num ano lectivo como no outro, sem atribuição específica a determinada turma.

A imaturidade dos alunos aparece referenciada nas mesmas turmas nos dois anos lectivos.

Os pré-requisitos e irrequietude são itens que surgem focalizados em dois PCT. As dificuldades de aprendizagem, interesse/motivação e empenho são aspectos focados nos PCT 2, 3 e 7, no ano lectivo 2006/07 e nos PCT 2 e 6 no ano lectivo 2007/08. A atenção/concentração e, ainda, os alunos com NEE constituem-se como dificuldades a ter em conta no planeamento da maioria dos PCT.

No quadro seguinte explicita-se as características das turmas mencionadas nos PCT, relativamente ao cumprimento de regras de comportamento.



Quadro XXIX – Projectos Curriculares de Turma – Caracterização da Turma – Regras de Comportamento

Caracterização da turma (sócio-económico e cultural, potencialidades/dificuldades valores e atitudes)	PCT 2006/07							PCT 2007/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
<b>Cumprimento de Regras de comportamento</b>													
Dificuldades em respeitar a vez de intervir	x	x				x	x	x					x
Dificuldades em respeitar a opinião dos outros	x	x					x	x					
Cumprimento de tarefas propostas	x	x						x					
Não cumprimento das tarefas propostas										x	x		
Comportamento satisfatório		x											
Dificuldades no cumprimento de regras por alguns alunos				x	x	x	x						x

No que é dado observar, as dificuldades em respeitar a vez de intervir e respeitar a opinião dos outros são abordadas com mais incidência no ano lectivo 2006/07. No entanto, este problema mantém-se citado no ano lectivo seguinte no PCT1 aparecendo, também, como uma característica no PCT5.

O não cumprimento das tarefas propostas surge como um dado novo nos PCT3 e PCT4, referentes ao último ano lectivo.

O comportamento satisfatório é apenas apontado no PCT2 no ano lectivo 2006/07.

As dificuldades no cumprimento de regras por alguns alunos, é evidenciado nos PCT 3, 4, 5 e 7, no ano lectivo 2006/07 e apenas no PCT 6 no ano lectivo 2007/08. Os alunos dessa turma mantêm dificuldades no cumprimento das regras de comportamento.

### 1.3.2. Caracterização da Equipa Educativa

Para pôr em prática o PCT e cumprir as finalidades educativas é necessário uma equipa com espírito de colegialidade, colaborativa e participativa das decisões a implementar. Nestes PCT, tal como é possível verificar no quadro em baixo, a equipa educativa constitui-se, em todos eles, pelos professores do conselho de turma. Alguns referem docentes de Educação Especial. Apenas o mesmo PCT, nos dois anos lectivos, menciona os docentes de Apoio Educativo que colaboram no atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou mesmo deficiência.

Quadro XXX – Projectos Curriculares de Turma – Caracterização da Equipa Educativa

Caracterização da equipa educativa (intervenientes no desenvolvimento do PCT)	PCT 2006/07							PCT 2007/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
Conselho de turma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Professores de Educação Especial		x			x						x		
Professores de Apoio Educativo					x						x		

### 1.3.3. Finalidades Educativas do PCT

Nesta dimensão de análise procura-se explicitar as finalidades educativas predominantes nos PCT. Realça-se as áreas de intervenção que deverão ter como horizonte as preferências contidas nos PCE e que se expõem no quadro seguinte.

Quadro XXXI – Projectos Curriculares de Turma – Finalidades Educativas do PCT

Finalidades Educativas do PCT (explicitação das áreas de intervenção; articulação com os PE e PCE)	PCT 2006/07							PCT 2007/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
Cumprimento de regras estabelecidas	x							x					
Aprender a cooperar e a ser solidário	x							x					
Desenvolver hábitos de convivência em sociedade	x							x					
Promover a autonomia e criatividade	x							x					
Promover o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa na sociedade			x	x					x	x			
Desenvolver competências na compreensão de valores e atitudes			x	x	x	x			x	x	x	x	
Responsabilização dos alunos para atitudes de cidadania						x	x					x	x
Modelar atitudes e comportamentos							x						x
Participação, cooperação e tolerância							x						x
Evitar o abandono escolar							x						x
Adquirir hábitos e métodos de estudo	x							x					
Desenvolver competências no domínio da L.P					x						x		
Desenvolver a expressão oral e escrita	x							x					
Colmatar dificuldades de aprendizagem							x						x
Promover o sucesso escolar							x						x
Necessidade normativa – evocação do enquadramento legal		x											

Como nota de realce, evidencia-se o facto da análise categorial do discurso apreendido nos PCT e expresso no presente quadro, conduzir à percepção global de que os documentos produzidos, quer num ano quer noutro, traduzem as mesmas preocupações, dado que o conteúdo enunciado é comum aos dois PCT das mesmas turmas. Assim, é possível verificar que a turma 1 evidencia indicadores iguais nos PCT 2006/07 e 2007/08, quando se refere ao cumprimento de regras estabelecidas, ao aprender a cooperar e a ser solidário, ao desenvolvimento de hábitos de convivência em sociedade, à promoção da autonomia e criatividade, ao adquirir hábitos e métodos de

estudo e ao desenvolvimento da expressão oral e escrita. O reconhecimento da reprodução das mesmas preocupações é válida para os PCT das turmas 2, 3, 4, 5 e 6, quando enunciam a promoção do desenvolvimento do aluno enquanto pessoa na sociedade, o desenvolvimento de competências na compreensão de valores e atitudes, a responsabilização dos alunos para atitudes de cidadania e o desenvolvimento de competências no domínio da Língua Portuguesa. Apenas o PCT 2 (alusivo à turma 2) no primeiro ano lectivo demonstrou que a sua elaboração surge como uma necessidade normativa, à qual é necessário dar uma resposta à política assumida nos PE e PCE e, paralelamente, à conjuntura legislativa em vigor. Existe, ainda, a turma de Percursos Curriculares Alternativos, turma 7 e 6, de acordo com a distribuição nos anos lectivos respectivos, que evidencia as mesmas temáticas, indicando a responsabilização dos alunos para atitudes de cidadania, a modelação de atitudes e comportamentos, a participação, cooperação e tolerância, o evitar do abandono escolar, o colmatar dificuldades de aprendizagem e a promoção do sucesso escolar.

#### 1.3.4. Organização Curricular

Nesta dimensão os PCT explicitam as metodologias a adoptar pelo Conselho de Turma, que se expõem no quadro seguinte.

Quadro XXXII – Projectos Curriculares de Turma – Organização Curricular

Organização Curricular (explicitação das metodologias)	PCT 2006/07							PCT 2007/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
Actividades cooperativas de aprendizagem	x							x	x				
Desenv. de pequenos projectos em cada disciplina		x											
Metodologia de projecto		x	x	x		x	x		x		x		x
Trabalho individual								x	x				
Trabalho de grupo								x					
Trabalho de pesquisa	x	x					x	x					x
Utilização das TIC	x	x		x	x	x	x	x		x	x		x
Organização espacial da sala de aula		x							x				
Utilização de fichas formativas	x							x					
Diversificação dos instrumentos de avaliação	x							x					
Utilização de materiais específicos em Est. Acomp.	x							x					
Apoio individualizado		x		x									
Recurso à Biblioteca		x						x	x				
Metodologias que permitam a diversificação das apz. de acordo com o estilo de aprendizagem dos alunos			x	x	x	x				x	x	x	
Metodologias activas centradas nos alunos		x		x	x	x			x	x	x	x	
Mobilização de saberes Tecnológicos					x	x				x	x	x	
Responsabilização dos alunos						x	x	x			x		x
Metodologias avaliativas						x	x						x
Abordagem transversal de conteúdos							x						x

A organização curricular expressa neste quadro tem por base a pré-definição conceituada no PCE, sugerindo-se, agora, um enfoque nas opções metodológicas a experienciar nas diferentes áreas curriculares – disciplinares e não disciplinares.

Sobressai, numa primeira análise, as metodologias mais evidenciadas nos PCT, designadamente: a metodologia de projecto, a utilização das TIC, as metodologias que permitam a diversificação das aprendizagens, de acordo com o estilo de aprendizagem dos alunos e as metodologias activas centradas nos alunos. Os PCT referem-nas, sensivelmente, nos dois anos lectivos para as mesmas turmas. Neste sentido, também as necessidades manifestadas pela turma de Percursos Curriculares Alternativos continuam a perpetuar-se nos dois anos lectivos, denotando a procura da adopção das mesmas metodologias, realçando a metodologia de projecto, o trabalho de pesquisa, a utilização das TIC, estratégias de responsabilização dos alunos, metodologias avaliativas para os alunos e a abordagem transversal de conteúdos.

Os restantes indicadores referem-se às metodologias utilizadas pelas diferentes turmas como o desenvolvimento de pequenos projectos em cada disciplina, o trabalho individual e de grupo, a organização espacial da sala de aula, a utilização de fichas formativas, a diversificação dos instrumentos de avaliação, a utilização de materiais específicos em Estudo Acompanhado para o desenvolvimento de competências, o apoio individualizado e o recurso à biblioteca.

#### **1.3.5. Integração dos Conteúdos**

A integração dos conteúdos descrita nos PCT explicita os modos de articulação/integração, de acordo com as finalidades educativas já perspectivadas no decorrer da sua elaboração. Tenta manifestar uma acção concertada e coerente dos princípios assumidos anteriormente, no Projecto Curricular de Escola e no Projecto Educativo. Os docentes elaboram os PCT Organiza a sua elaboração em torno de dois grandes núcleos: a articulação curricular com base na autonomia e flexibilização, transformadora da cultura institucional da escola (Morgado, 2000) e a mobilização de competências nos alunos, sendo capazes de agir em determinada situação com base nos conhecimentos adquiridos (Perrenoud, 1999).

**Articulação/Integração Curricular**

Neste caso, os PCT colocam a ênfase na construção de um processo de integração curricular em que as disciplinas mantêm a sua especificidade na natureza dos conteúdos. Todavia, na concepção do processo, os responsáveis de cada disciplina acordam e articulam entre si os momentos em que vão contextualizar a prática educativa, numa dimensão pluridisciplinar ou interdisciplinar. Embora partindo das disciplinas, prevêem os momentos de articulação e integração entre algumas, possibilitando a congregação de vários saberes de diversas perspectivas.

No quadro seguinte é patente este cenário, possibilitando a constatação do contributo das várias áreas/disciplinas para o desenvolvimento de saberes, articulando-os e integrando-os de forma inter e pluridisciplinar, chegando mesmo a ser transdisciplinar, nalguns aspectos.

Quadro XXXIII – Projectos Curriculares de Turma – Integração dos Conteúdos - Articulação Curricular

Integração dos conteúdos (explicitação dos modos de articulação referida às finalidades)	PCT 06/07							PCT 07/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
<b>Articulação curricular</b>													
Articulação multidisciplinar englobando todas as disciplinas para desenv. de comp. nos alunos	x						x	x					
Articulação transversal entre as disciplinas através do estudo de temas							x						x
Contributo de todas as disciplinas para o aperfeiçoamento da utilização da Língua Portuguesa ao nível oral e escrito	x	x			x	x	x	x			x		
Contributo da Formação Cívica e Educação Física para regras pessoais e sociais	x												
Elaboração de documento em Formação Cívica para uniformização de critérios de actuação sobre regras de conduta e de funcionamento								x					
Contributo de Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Ed. Visual e Tecnológica para explorar temas	x												
Transversalidade da Língua Portuguesa, em todas as disciplinas	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x
Incentivo à apropriação da Língua Portuguesa para comunicar adequadamente				x	x	x	x		x		x	x	x
Utilização das línguas estrangeiras para resolver necessidades básicas de comunicação de forma adequada			x		x				x	x	x	x	
Utilização das TIC na pesquisa e elaboração de trabalhos	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ed. para a Cidadania sobre o 'saber-estar' em sala de aula, em todas as disciplinas	x							x					

Como é possível verificar, a transversalidade da Língua Portuguesa é patente em quase todos os PCT, quer num ano lectivo quer noutro. Quando um deles não a refere explicitamente, indica-a, implicitamente, alegando o

incentivo e a apropriação da Língua Portuguesa para poder comunicar, adequadamente ou, ainda, referencia-a nos diversos contextos.

Na categoria sobre a utilização das TIC na pesquisa e elaboração de trabalhos, é bem visível o carácter integrador na sua utilização para a elaboração de trabalhos nas diferentes disciplinas, manifestado em todos os PCT.

O contributo de todas as disciplinas para o aperfeiçoamento da utilização da Língua Portuguesa ao nível oral e escrito foi um centro de interesse/necessidade mais evidenciado no ano lectivo 2006/07, não chegando a ser propósito de todos os PCT. Voltou a ser requerido, no ano seguinte, apenas para dois PCT.

A articulação multidisciplinar para desenvolvimento de competências nos alunos, englobando todas as disciplinas, é evocada para o PCT1 nos dois anos lectivos e para o PCT6 apenas no último ano lectivo, ou seja, para a turma de Percursos Curriculares Alternativos.

A articulação transversal entre disciplinas através do estudo de temas, é referida somente no PCT da turma de Percursos Curriculares Alternativos e mantém a sua menção nos dois anos lectivos.

O contributo de Formação Cívica e Educação Física para regras pessoais e sociais, o contributo de Língua Portuguesa, de Ciências Naturais e Educação Visual e Tecnológica para explorar temas, a Educação para a Cidadania, tratada em todas as disciplinas no que se refere ao 'saber estar' em sala de aula, são modos de articulação curricular apresentados no PCT 1 que se propõe desenvolver ao longo do ciclo, pelo que foram referidos nos dois anos de escolaridade. Exceptua-se a elaboração de um documento em Formação Cívica para uniformização de critérios de actuação sobre regras de conduta e de funcionamento com o contributo de Língua Portuguesa que é visível apenas no ano lectivo 2007/08.

#### **Mobilização de Competências nos Alunos**

Tal como havia sido narrado no início da explicitação deste tema, o outro núcleo organizado, em que os PCT expressam as suas formas de articulação/integração curricular, é a mobilização de competências nos alunos e que se apresenta no quadro seguinte.

Quadro XXXIV – PCT– Integração dos Conteúdos – Mobilização de Competências nos Alunos

Integração dos conteúdos (explicitação dos modos de articulação referida às finalidades)	PCT 06/07							PCT 07/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
<b>Mobilização de competências nos alunos</b>													
Utilização de diferentes formas de comunicação verbal, em função dos contextos e necessidades			x										
Incentivo à participação na vida cívica, de forma crítica e responsável			x	x			x	x				x	
Incentivo ao respeito pela diversidade cultural, religiosa ou outra			x										
Promoção de valores de tolerância, cooperação e respeito pelos outros				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Promoção de competências sociais – ‘saber-estar’					x	x	x		x	x	x		
Valorização e incentivo a hábitos e métodos de estudo	x		x	x			x		x	x			x
Desenvolvimento de métodos de trabalho e aprendizagem com os alunos			x	x	x	x		x	x	x	x		
Utilização da pesquisa para seleccionar, organizar e recolher informação				x	x			x	x			x	
Contributo dos conhecimentos científicos e tecnológicos para a resolução de problemas			x	x	x	x		x	x	x	x		
Contributo do saber científico, cultural e tecnológico - utilização pelos alunos da expressão e compreensão escrita.				x					x				
Proporcionar a adopção de estratégias adequadas à resolução de problemas e tomada de decisões				x	x				x			x	
Promoção da consciência ecológica e preservação do património						x						x	
Mobilização de conhecimentos no domínio das expressões artísticas – sentido estético						x						x	

É notório nos PCT a mobilização de competências com base baseadas no Currículo Nacional do Ensino Básico e ao mesmo tempo com as finalidades às quais se propôs. Está presente na descrição acima referida, a conceituação de competências promissoras de comportamentos adequados no contexto social, como o incentivo à participação, ao respeito pela diversidade cultural, à tolerância e cooperação e ao ‘saber-estar’ e conviver em sociedade. Estes indicadores são visíveis nos PCT das turmas 2, 3, 4, 5 e 6, e 7, em que nalguns casos não são evocados, conjuntamente, nem para o mesmo ano de escolaridade, mas que apelam à sua mobilização dentro de um quadro de referência das competências pessoais e sociais.

Em seguida aparece uma categorização dentro das competências relacionadas com a aquisição do conhecimento dos alunos sendo as capacidades relacionadas com a procura desse conhecimento, sobretudo, que possibilita o desenvolvimento da elaboração de pensamento e criação de métodos de trabalho nas tarefas académicas. O reconhecimento desta

necessidade verifica-se em quase todos os PCT, à excepção dos PCT da turma um.

Numa terceira ideia, afiguram-se categorias, de âmbito mais lato, como a adopção de estratégias adequadas à resolução de problemas e tomada de decisões, a promoção da consciência ecológica e preservação do património e ainda a mobilização de conhecimentos no domínio das expressões artísticas no sentido do desenvolvimento do sentido estético. Estes domínios, principalmente os dois últimos, são observáveis na mesma turma e para os dois anos de escolaridade.

Assim a integração de saberes propicia-se a um desenvolvimento coerente face aos problemas detectados.

### 1.3.6. Operacionalização das Competências

Nesta dimensão de análise salienta-se a operacionalização do modo de propiciar a aquisição das competências que os alunos deverão adquirir, com base na estrutura organizativa delineada para cada PCT. Esta estruturação evidencia as estratégias e actividades planeadas com suporte nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, nas actividades de enriquecimento curricular, nos apoios e complementos educativos e na articulação com a comunidade.

#### Estratégias/Actividades Referentes às Áreas Curriculares Disciplinares

O quadro seguinte apresenta as estratégias/actividades planeadas no contexto das áreas curriculares disciplinares.

Quadro XXXV – PCT – Operacionalização das Competências – Estratégias/Actividades

Operacionalização das competências (estratégias/actividades planeadas)	PCT 2006/07							PCT 2007/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
<b>Estratégias/actividades referentes às áreas curriculares disciplinares</b>													
Envolvimento de todas as disciplinas na realização de tarefas, mudança de atitudes, hábitos de trabalho	x							x					
Reforço dos conteúdos de LP e Matemática							x					x	
Reforço dos conteúdos leccionados com act. práticas												x	
Elaboração de trabalhos práticos p/motivação às apz.												x	
Abordagem transversal do projecto de expressão dramática por todas as áreas							x						
Abordagem transversal de temas							x					x	
Recurso a intervenientes - abordagem de temas							x						
Tratamento de temas: leituras, produção e análise de textos, questionários e debates	x								x				



Operacionalização das competências (estratégias/actividades planeadas)	PCT 2006/07							PCT 2007/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
Utilização de diferentes formas de comunicação verbal em função dos contextos e necessidades								x					
Realização de tarefas de acordo com as preferências dos alunos no âmbito das disciplinas											x		
Tratamento de temas com actividades de comemoração: produção de textos, estudo do funcionamento da língua e técnicas de pintura	x												

O envolvimento de todas as disciplinas na realização de tarefas, mudanças de atitudes e hábitos de trabalho é uma estratégia delineada no PCT 1 da turma 1 para os dois anos lectivos.

O PCT da turma de Percursos Curriculares Alternativos, nos anos lectivos 2006/07 e 2007/08, adoptou como estratégias o reforço dos conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática. Outra forma de leccionar os conteúdos foi a elaboração de trabalhos práticos como motivação às aprendizagens, bem como a abordagem transversal do projecto de Expressão Dramática por todas as áreas, permitindo a exploração de temas e o convite de personalidades para algumas das áreas, de acordo com o assunto em estudo.

O tratamento de temas com actividades de leitura e produção e análise de textos, questionários e debates, são actividades planeadas no PCT da turma 1 para o ano lectivo 2006/07 e no PCT da turma 2 no lectivo 2007/08.

Os PCT das turmas 2 e 4, no último ano lectivo, referenciado no estudo, cita a utilização de diferentes formas de comunicação verbal em função dos contextos e necessidades dos alunos e a realização de tarefas, de acordo com as suas preferências, no âmbito das disciplinas. Por último, o PCT da turma 1 indica o tratamento de temas com actividades de comemoração, entre as quais, produção de textos, estudo do funcionamento da língua e técnicas de pintura.

#### **Estratégias/Actividades Referentes às Áreas Curriculares Não Disciplinares**

Quadro XXXVI – PCT – Operacionalização das Competências – Estratégias/Actividades referentes às Áreas Curriculares Não Disciplinares

Operacionalização das competências (estratégias/actividades planeadas)	PCT 2006/07							PCT 2007/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
<b>Estratégias/actividades referentes às áreas curriculares não disciplinares</b>													
Definição de regras de funcionamento	x	x	x	x	x	x	x	x					x
Responsabilização dos alunos							x						x
Desenvolvimento de métodos e hábitos de estudo							x	x	x				
Promoção da assertividade							x						
Desenvolvimento do relacionamento interpessoal e de grupo ('saber ser' e 'saber estar')								x	x				

Operacionalização das competências (estratégias/actividades planeadas)	PCT 2006/07							PCT 2007/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
Desenvolvimento de projectos na Área de Projecto e tratamento de temas nas áreas de Formação Cívica e Estudo Acompanhado			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Construção de cartazes sobre comportamento e grelhas de observação					x								
Utilização das TIC						x	x		x			x	x
Organização dos materiais	x							x					

Nesta temática, as estratégias mais utilizadas para as áreas curriculares não disciplinares são a definição de regras de funcionamento, objecto de desenvolvimento em todos os PCT do ano lectivo 2006/07 e em dois PCT no ano lectivo 2007/08. Também, foi bastante citado em todos os PCT nos dois anos lectivos, com excepção da turma 1, o desenvolvimento de projectos na Área de Projecto e tratamento de temas nas áreas de Formação Cívica e Estudo Acompanhado.

Os PCT da turma de Percursos Curriculares Alternativos indicam a responsabilização dos alunos nos dois anos lectivos, o desenvolvimento de métodos e hábitos de estudo e a promoção da assertividade, apenas no ano lectivo 2006/07.

O desenvolvimento de métodos e hábitos de estudo e o desenvolvimento do relacionamento interpessoal e de grupo (“saber ser” e “saber estar”) são aspectos considerados nos PCT das turmas 2 e 3 no último ano lectivo. Existe, ainda, a construção de cartazes sobre o comportamento, a utilização das TIC e a organização de materiais, focados de modo disperso por alguns PCT nos dois anos lectivos.

#### Actividades de Enriquecimento Curricular

As actividades de enriquecimento curricular afiguram-se como estratégias/actividades, no sentido de uma melhoria das repostas educativas a prestar aos alunos, e que podem ser observadas no quadro seguinte.

Quadro XXXVII – PCT – Operacionalização das Competências – Actividades de Enriquecimento Curricular

Operacionalização das competências (estratégias/actividades planeadas)	PCT 2006/07							PCT 2007/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
<b>Actividades de enriquecimento curricular</b>													
Act. de enriquecimento curricular: Corta-mato, Plano Nacional de Leitura, Festas de Natal, Torneio de Basquete, idas ao teatro, circuito romano, visitas de estudo, participação no projecto de Ed. Sexual...	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Promoção de estratégias cognitivas									x	x			

São as actividades sugeridas pelo Ministério da Educação, sobretudo, com algumas mais-valias alguns acréscimos relacionadas com os recursos da comunidade local e, ainda, visitas de estudo, no sentido do conhecimento de outras vivências e aprofundamento ou conhecimento científico de temas. Este aspecto é requerido por todos os PCT nos dois anos lectivos. Há ainda a considerar a promoção de estratégias cognitivas, constantes nos PCT das turmas 2 e 3 para o último ano lectivo.

### Apoios e Complementos Educativos

Tratando-se de uma população escolar heterogénea, a necessidade de apoios e complementos educativos é uma realidade. Assim, como pode ser verificado no quadro em baixo, as medidas de apoio para os alunos sinalizados estão presentes na generalidade dos PCT, para os dois anos lectivos.

Quadro XXXVIII – PCT – Operacionalização das Competências – Apoios e Complementos Educativos

Operacionalização das competências (estratégias/actividades planeadas)	PCT 2006/07							PCT 2007/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
<b>Apoios e complementos educativos</b>													
Apoio individualizado na sala de aula											x		
Adequação do grau de dificuldade das tarefas ao nível de desempenho dos alunos, valorizando-os											x		
Medidas de apoio educativo para os alunos sinalizados	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Apenas o PCT da turma 4, no último ano, refere o apoio individualizado e a adequação do grau de dificuldade das tarefas às capacidades dos alunos.

### Articulação com a Comunidade

Quadro XXXIX – PCT – Operacionalização das Competências – Articulação com a Comunidade

Operacionalização das competências (estratégias/actividades planeadas)	PCT 2006/07							PCT 2007/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
<b>Articulação com a comunidade</b>													
Contactos e encaminhamentos para psicólogos, serviços da comunidade e CPCJ	x	x	x				x	x	x		x	x	
Articulação com docentes de Ed. Especial para avaliação de casos								x			x		
Contactos com encarregados de educação				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Este tema aponta para as ligações necessárias à comunidade para resolução de problemas na escola. Como é dado verificar no quadro em cima, na intervenção pedagógica todos os intervenientes são imprescindíveis para o

melhoramento das relações, dos comportamentos e também da função de aprender – afinal, a missão da escola. Como tal, para pôr em prática os PCT, a Escola conta com a colaboração dos serviços da comunidade, serviços de psicologia, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, docentes de Educação Especial e encarregados de educação.

### 1.3.7. Calendarização das Estratégias/Actividades

Quadro XL – PCT – Calendarização

Calendarização (das estratégias/actividades planeadas)	PCT 2006/07							PCT 2007/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
Actividades de enriquecimento curricular distribuídas pelos 3 períodos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Duração de um ano lectivo para o PCT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Na dimensão de análise expressa no quadro acima, observa-se a calendarização que refere a duração dos PCT e a distribuição das actividades de enriquecimento curricular pelos três períodos lectivos. A informação sobre o tempo de duração é escassa e limita-se a estas duas categorias em todos os documentos.

### 1.3.8. Avaliação dos PCT

Subjacente ao acto de planear surge o acto de avaliar. O seu processo aparece descrito no quadro em baixo, onde é mencionado em todos os PCT as modalidades de avaliação dos alunos, os instrumentos para os avaliar, os critérios de avaliação e, ainda, a obrigatoriedade de avaliar o PCT, que passa pela sua revisão trimestral.

Quadro XLI – Avaliação dos PCT

Avaliação (avaliação prevista para o processo de implementação do PCT)	PCT 06/07							PCT 07/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
Modalidades de avaliação dos alunos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Instrumentos para avaliar os alunos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Crítérios de avaliação para os alunos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Obrigatoriedade de revisão trimestral do PCT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

As modalidades de avaliação previstas para implementação dos PCT referem-se ao carácter formativo, dirigido para o processo de aprendizagem, numa perspectiva cognitivista, baseada na percepção das dificuldades dos alunos, no sentido de produzir informações através de instrumentos adequados, quer para o diagnóstico quer para a avaliação sumativa. Os

critérios de avaliação aparecem expressos nos PCT e reportam-se a critérios qualitativos e quantitativos.

#### 1.4. Ligação Inter-conceptual dos Projectos

Os normativos sobre organização da escola e os processos de desenvolvimento curricular apontam para a elaboração de Projectos, de forma a assegurar a formação integral das crianças e jovens. Devem salvaguardar princípios coerentes e de inter-ligação conceptual entre os diversos Projectos. O Projecto Educativo exprime as políticas educativas de uma Escola ou Agrupamento, indicando as linhas de actuação para o Projecto Curricular de Escola que, por sua vez, define as opções da Escola com base no Currículo Nacional e o Projecto Curricular de Turma operacionaliza-as, de acordo com a especificidade da turma. Este todo coerente deverá estabelecer elos de ligação entre eles, de modo a perspectivar uma prática integradora das linhas de orientação.

Na tentativa de identificar os indicadores comuns confirmadores do quadro conceptual que rege os PE, PCE e PCT, foi construído o quadro seguinte, que expressa uma perspectiva das linhas orientadoras nos diferentes Projectos e que permite criar condições para a triangulação de dados, percebendo a intersecção, através do confronto ideológico entre estes documentos.

Quadro XLII – Indicadores Comuns nos Projectos – Linhas Orientadoras

Indicadores Comuns nos Projectos	PE	PCE	PCT
<b>Linhas Orientadoras</b>			
Funcionalidade na execução trazendo benefícios para a comunidade educativa			
Coerência dos princípios			
- Perfil do director de turma			
- Perfil do aluno no final os diferentes anos de escolaridade com explicitação das competências desejadas			
Responsabilidade partilhada – gestão dos apoios			
Flexibilidade no desenvolvimento – orientações didácticas e metodológicas			
- Gestão dos apoios educativos – Unidades de Apoio Especializado			
- Actividades de enriquecimento curricular			
Rentabilidade dos recursos – organização e gestão escolar			
Inovação no desenvolvimento			
Orientações para as áreas curriculares não disciplinares			
- Orientações metodológicas para a elaboração dos PCT			
Adequação à realidade			
- Organização e gestão escolar			

Como é dado verificar, a maioria das categorias assinaladas dizem respeito aos PE e PCE. Apenas a funcionalidade na execução, trazendo benefícios para a comunidade educativa, é um assunto abordado no Projecto Educativo.

Verifica-se um número reduzido de categorias (três) que são comuns e únicas, assinaladas nos PCT. Esta escolha, vocacionada para a especificidade das características do planeamento, está directamente relacionada com os desempenhos e tarefas académicas. Como tal, a flexibilidade no desenvolvimento dos Projectos sob orientações didácticas e metodológicas, as actividades de enriquecimento curricular e as orientações para as áreas curriculares não disciplinares são conteúdos que constam em todos eles, tentando a sua operacionalidade.

O teor das restantes categorias consagra uma perspectiva de ordem estrutural que indicam o caminho a seguir nos PCE.

Nesta dimensão de análise, pode constatar-se uma congruência entre os diversos projectos, embora os PCT estejam ainda distantes na aplicação dos requisitos enunciados. Todavia, a natureza das orientações constantes em cada um deles terão que ser diferentes, dadas as particularidades predominantes em cada um.

No quadro seguinte explicitam-se as Intencionalidades/Prioridades do Projecto Educativo, Projectos Curriculares de Escola e Projectos Curriculares de Turma.

Quadro XLIII – Indicadores Comuns nos Projectos – Intencionalidades/Prioridades

<b>Indicadores Comuns nos Projectos</b>	<b>PE</b>	<b>PCE</b>	<b>PCT</b>
<b>Intencionalidades/Prioridades</b>			
Combate ao insucesso escolar/Abandono escolar			
Inclusão dos alunos com NEE			
Desenvolver atitudes de cidadania e Formação Cívica			
Diminuição dos níveis de indisciplina e agressividade / modelar atitudes e comportamentos			
Criação de hábitos de estudo e métodos de trabalho			
Superar as dificuldades detectadas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo para a melhoria do processo ensino/aprendizagem em todas as áreas curriculares			
Articular saberes e competências			
Desenvolvimento de trabalho colaborativo na comunidade educativa			

Todos os temas enunciados neste quadro de análise são comuns ao Projecto Educativo e aos Projectos Curriculares de Escola. A intersecção das categorias verifica-se, também, para os Projectos Curriculares de Turma em

cinco temas. O combate ao insucesso escolar/abandono escolar, a inclusão de alunos com NEE e o desenvolvimento de trabalho colaborativo na comunidade educativa são as categorias que não são declaradas nos PCT, embora no planeamento dos pontos estratégicos – outra dimensão de análise nesta inter-conceptualização – esteja implícita a inclusão de alunos com NEE e o trabalho com a comunidade, focando uma intervenção nesse sentido.

Explicitadas as intencionalidades comuns nos documentos em análise, seguem-se as finalidades educativas designadas nestes produtos curriculares. O quadro seguinte ilustra esses designios.

Quadro XLIV – Indicadores Comuns nos Projectos – Finalidades Educativas

Indicadores Comuns nos Projectos	PE	PCE	PCT
<b>Finalidades Educativas</b>			
Melhorar a organização de respostas educativas			
Domínio da língua Portuguesa - ouvir, falar, ler, escrever, funcionamento da língua, análise e reflexão			
Promoção do sucesso educativo			
- Desenvolvimento de projectos – ‘saber fazer’			
- Domínio dos métodos e hábitos de estudo – ‘aprender a aprender’			
- Domínio das competências pessoais – ‘saber ser’			
- Necessidade Normativa			

Como é possível verificar, todas as categorias, à excepção da última, encontram o mesmo ponto de encontro. A última categoria coloca a tónica na necessidade normativa, questionando-se a importância do PCT para o desenvolvimento de um currículo coerente e integrado face às necessidades equacionadas naquela turma. Esta atribuição, única, para as finalidades educativas de um PCT, alerta para a tomada de consciência da razoabilidade da construção destes Projectos. Exige uma reflexão profunda e uma análise cuidada dos princípios e pressupostos epistemológicos da teoria curricular colocada ao nível técnico, prático e crítico. Porém, a expressão dos outros pontos parece ser bastante forte, uma vez que manifestam coesão e unanimidade entre os vários Projectos.

Em seguida, confrontam-se os pontos estratégicos, inerentes à elaboração dos Projectos no quadro em baixo.

Quadro XLV – Indicadores Comuns nos Projectos – Pontos Estratégicos

Indicadores Comuns nos Projectos	PE	PCE	PCT
<b>Pontos Estratégicos</b>			
Organização de estruturas educativas de apoio a alunos com NEE			
Planos de acção de Mat, LP, TIC, Biblioteca, clubes, aulas de substituição			
Desenvolvimento da Comunicação e linguagem			
Desenvolvimento de pequenos projectos			
Trabalho de pesquisa			
Desenvolvimento de metodologias activas			
Actividades cooperativas de aprendizagem			
Metodologias organizativas de trabalho pedagógico			
Metodologias organizativas do espaço de sala de aula			
Implementação de estratégias a nível de Conselho de Turma (docentes), família, comunidade e entre parceiros sociais			
Avaliação do Projecto – criação de uma equipa para avaliação dos níveis de sucesso das estratégias aplicadas, análise e reflexão dos resultados, recomendações/orientações; reformulações/adaptações – formas de avaliação			

Nesta dimensão de análise, o planeamento assume um carácter prático, dominante nos PCT, dada a natureza destes projectos, vocacionados para a acção pedagógica. No entanto, no Projecto Educativo e nos Projectos Curriculares de Escola encontra-se a combinação e o cruzamento da maior parte dos temas focalizados, o que traduz uma coerência importante e sugestiva do desenvolvimento destes currículos.

#### 1.4.1. Algumas Inferências sobre a Análise dos Projectos

A variabilidade dos dados, provenientes destas três fontes documentais, sugere uma lógica comunicacional das intenções de uma micro-política de ensino, contextualizada na realidade da comunidade escolar em estudo. Existe uma preocupação evidente no discurso textual dos produtos curriculares analisados, em conceber e construir Projectos responsivos das necessidades educativas dos alunos a que se destinam. No estudo efectuado por Robalo (2004), estes projectos apresentam-se como uma resposta às necessidades da realidade educativa, contribuindo para o desenvolvimento da escola. A possibilidade de adequação curricular, o papel dos professores como decisores curriculares e a possibilidade de utilizarem a sua autonomia, para adequarem o currículo às diversidades dos seus alunos, são aspectos marcantes na conjuntura educacional nacional.

A articulação inter-projectos é visível nas intencionalidades, finalidades e pontos estratégicos, prevalecendo a possibilidade do desenvolvimento em



hélice dos conteúdos que os atravessam, seguindo uma lógica longitudinal nas orientações, iniciadas no Projecto Educativo até aos Projectos Curriculares de Turma. Também o estudo efectuado por Matos (2004) refere que, no plano mais restrito da sua operacionalização é possível, na maioria dos projectos, perceber uma articulação vertical e horizontal do currículo.

A estruturação dos Projectos Curriculares de Escola e Projectos Curriculares de Turma seguem uma lógica instrumental e estandardizada, repetitiva, nos dois anos lectivos, com ajustamentos na apresentação e inclusão de algumas alterações conceptuais.

### **1.5. Organização Curricular – Percursos Curriculares Alternativos**

No PCT da turma de Percursos Curriculares Alternativos foi possível observar indicadores menos comuns aos restantes PCT. A especificidade da turma assim o exige, apoiando-se na legislação que permite esta organização<sup>67</sup>. Deste modo, algumas disciplinas sofreram alterações e foram introduzidos conteúdos que poderão ser, pela sua natureza prática, mais apelativos e motivadores, na tentativa de responderem às necessidades equacionadas naqueles alunos. Foram introduzidas algumas áreas como a Comunicação e Tecnologia, a Expressão Dramática e o Homem Ambiente, em substituição das áreas de História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza, com o intuito de desenvolver competências nos alunos, de forma a mobilizar conhecimentos de utilidade na vida do quotidiano.

A escolaridade geral pode e deve contribuir para construir verdadeiras competências associadas a uma ou mais práticas sociais susceptíveis de terem sentido para dominar situações na vida, sob pena de serem esquecidas se não produzirem eco na mente do aprendiz (Perrenoud, 1999).

No quadro seguinte pode observar-se a natureza das competências que os alunos deverão adquirir com o planeamento delineado para a área de Comunicação e Tecnologia.

---

<sup>67</sup> Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro

Quadro XLVI – Área Comunicação e Tecnologia – Natureza das Competências

Especificação da Natureza das Competências		Anos lectivos	
		06/07	07/08
Área Comunicação e Tecnologia	Competências relacionadas com a capacidade de utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação		
	Promoção da valorização dos trabalhos com utilização das TIC – programas do Office		
	Aptidão para a resolução de problemas no contexto da sociedade do conhecimento		
	Possibilidade de desenvolvimento de capacidades de pesquisa, tratamento, produção e comunicação de informação através de novas tecnologias		
	Desenvolvimento de capacidades e manipulação de aplicações informáticas com rigor técnico		
	Promoção da autonomia, responsabilidade, interesse e criatividade		
	Implementação da interdisciplinaridade		

Esta área, cujas competências a adquirir estão directamente relacionadas com o desenvolvimento do conhecimento noutras áreas tem, como cariz essencial, a inter-ligação dos temas e conteúdos a tratar, no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo específico das matérias de ensino. É através de pequenos projectos, e pela valorização destes, que as TIC são veiculadas como uma importante estratégia no acesso ao conhecimento e para desenvolver competências, para além de se constituírem como um instrumento de promoção da autonomia, responsabilidade, interesse e criatividade.

Numa primeira fase, no ano lectivo 2006/07, o planeamento da sua utilização centrou-se mais nos procedimentos e manuseamento do próprio computador, com a intenção de desenvolver nos alunos capacidades relacionadas com o funcionamento e aplicação à vida prática. No ano lectivo seguinte, o planeamento já aponta para um maior rigor na utilização das aplicações informáticas e a possibilidade da implementação da interdisciplinaridade, para além da formação geral no âmbito do próprio conhecimento do aluno.

Outra disciplina introduzida no currículo dos alunos da turma de Percursos Curriculares Alternativos foi a Expressão Dramática, cujas competências a adquirir pelos alunos se apresentam no quadro seguinte.

Quadro XLVII – Área Expressão Dramática – Natureza das Competências

	<b>Especificação da Natureza das Competências</b> (Competências relacionadas com a expressão, criatividade, improvisação e interpretação da forma dramática)	<b>Anos lectivos</b>	
		<b>06/07</b>	<b>07/08</b>
<b>Área Expressão Dramática</b>	Reconhecimento das características individuais e desenvolvimento das relações inter-pessoais		
	Contributos para o desenvolvimento social e emocional		
	Desenvolvimento da criatividade		
	Expressão de sentimentos e emoções		
	Promoção da autoconfiança e auto-estima		
	Promoção da assertividade		
	Desenvolvimento da capacidade de comunicação não verbal – observação, gesto, expressão corporal		
	Desenvolvimento da comunicação oral – expressão oral, entoação, representação, discurso verbal		
	Melhoria do sentido crítico e atenção		

No presente quadro de análise é possível verificar que todos os indicadores estão presentes nos dois anos lectivos. O jogo dramático permite, no quadro referenciado para esta turma, a possibilidade de estabelecer o relacionamento inter-pessoal, a cooperação e a comunicação, de forma a desenvolver comportamentos mais assertivos e potenciar atitudes mais facilitadoras de entendimento mútuo. Promove, assim, a oportunidade de estabelecer relações positivas nos alunos, melhorando a confiança e auto-estima, uma vez que estes aspectos eram dotados de maior fragilidade nesta turma. Superados, de algum modo, poderão construir-se outros modos de agir, oferecendo às situações de jogo maior criatividade na expressão e comunicação. A melhoria do sentido crítico e atenção induzem ao crescimento pessoal e à melhoria de atitudes e comportamentos de auto-controle, constituindo-se outro dos pontos críticos da turma.

Na procura de situações dominantes e identificáveis nos contextos de várias disciplinas circunscreve-se a área disciplinar adoptada – Homem Ambiente para fazer face às necessidades detectadas na turma. Mobiliza recursos e conhecimentos disciplinares, interdisciplinares das áreas de História e Geografia e da área de Ciências, no sentido de proporcionar uma cultura geral elementar, preparando os alunos para a vida do quotidiano.

No quadro de análise que se apresenta em seguida, são notórias as competências que os alunos deverão adquirir ao longo dos dois anos lectivos na área disciplinar referenciada.

Quadro XLVIII – Área Homem Ambiente – Natureza das Competências

Especificação da Natureza das Competências		Anos lectivos	
		06/07	07/08
Área – Homem Ambiente	<b>Competências relacionadas com a História e Geografia de Portugal</b>		
	Promoção do trabalho em grupo na pesquisa e interpretação de informação histórica diversa		
	Tratamento da informação		
	Compreensão de factos históricos: noção de temporalidade e espacialidade		
	Contextualização e distinção de características da sociedade portuguesa que se constituiu nos diversos espaços		
	Estabelecimento de relações entre os diversos domínios e classes sociais		
	Promoção da comunicação em história: mapas, cartazes, folhetos e jogo dramático		
	<b>Competências relacionadas com as Ciências da Natureza</b>		
	Compreensão da importância de uma alimentação equilibrada		
	Conhecimento da utilização de regras de higiene no funcionamento dos sistemas humanos e higiene pessoal		
	Conhecimento dos sistemas fisiológicos humanos		
	Compreensão da alimentação, reprodução e importância das plantas		
	Conhecimento do sistema reprodutor humano e desenvolvimento do novo ser		
	Conhecimento dos processos preventivos das doenças		

Sobressaem, em primeiro plano, dois grupos de competências que os alunos deverão conseguir. No ano lectivo 2006/07, as competências relacionam-se, exclusivamente, com conhecimento da área de História e Geografia de Portugal e no ano lectivo 2007/08 essa exclusividade pertence, somente, à área de Ciências.

A divisão estratégica de leccionação das matérias pelos dois anos lectivos delimita os conhecimentos gerais das duas disciplinas presentes no currículo nacional. A selecção/eliminação dos conteúdos centra-se na abordagem geral na História e Geografia de Portugal ao nível do 5º ano de escolaridade para o ano 2006/07 e ao nível do 6º ano de escolaridade os conteúdos de Ciências da Natureza para o ano lectivo 2007/08. Houve, assim, uma triagem de conteúdos, reduzindo-os à ordem e sequencialidade consignada no currículo nacional para o 2º ciclo do Ensino Básico.

Foi tentada a predominância da aquisição de competências relacionadas com a necessidade da aprendizagem baseada nas vivências utilitárias à vida social e, ao mesmo tempo, não produzir um afastamento das aprendizagens formais académicas. Este «meio-termo» assenta na transferência e integração de conhecimentos postos em causa na aplicação prática na vida social, à qual pretende atribuir uma importância facilitadora no seu uso em contexto ou situação real.

## **1.6. Gestão dos Apoios Educativos**

Para os alunos que revelam algum tipo de distanciamento relativo ao currículo delineado para o grupo/turma, são previstas modalidades de apoio educativo com vista à melhoria das aprendizagens e, conseqüentemente, da actividade e participação no meio escolar. A intervenção delineada, no sentido dessa melhoria, encontra eco no planeamento destinado a esse fim, cujos aspectos centrais de diferenciação e flexibilização curricular serão, certamente, contributos bastante relevantes neste domínio.

A própria legislação aponta para medidas educativas com base na identificação dos problemas dos alunos. Indica caminhos estratégicos de acordo com a problematização da situação, dentro dos limites das necessidades, enquadradas no Regime Educativo Comum ou no Regime Educativo Especial.

### **1.6.1. Medidas do Regime Educativo Comum**

Ao longo do percurso escolar os alunos deparam-se com dificuldades que, pelas suas características, necessitam da adequação do currículo ao seu ritmo e estilo de aprendizagem. Porém, o enquadramento e a inclusão na turma a que pertencem e, num âmbito mais alargado, na escola, carece de medidas educativas mais efectivas e personalizadas. A formação da turma de Percursos Curriculares Alternativos tenta, por si, uma resposta a esta conjuntura. Contudo, outras medidas têm que ser tidas em linha de conta para alunos com características muito peculiares. O planeamento elaborado para a turma remete para o desenvolvimento de metodologias específicas e medidas educativas consignadas pela legislação, para os que necessitam de apoios educativos dentro do Regime Educativo Comum. Apela à organização de estruturas de apoio compensatórias para os alunos que revelam dificuldades em seguir o estipulado, dentro dos padrões do currículo comum.

Nesta situação, encontra-se um número considerável de alunos que foram alvo de medidas educativas definidas no âmbito do Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro. Este Despacho determina a aplicação de um plano de recuperação quando os alunos apresentam problemas de aprendizagem em qualquer área curricular disciplinar ou não disciplinar, se

colocar em perigo a sua transição, e um plano de acompanhamento, quando os alunos, no ano lectivo seguinte, se encontram numa situação de retenção.

### Planos de Recuperação

Numa primeira abordagem aos planos de recuperação (20) que foram alvo um número de alunos, referente aos dois anos lectivos, tendo sido retirados, aleatoriamente, tal como foi descrito na metodologia, explicita-se que todos eles têm como objectivo comum ultrapassar as dificuldades diagnosticadas.

Numa segunda fase, o quadro seguinte apresenta o levantamento das necessidades constantes nos Planos de Recuperação analisados.

Quadro XLIX – Planos de Recuperação – Competências não Adquiridas

Competências não adquiridas (dificuldades detectadas nas áreas curriculares)	PLANOS DE RECUPERAÇÃO																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Compreensão das ideias essenciais em diferentes situações	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x
Expressão oral e escrita	x	x	x			x	x		x	x	x			x	x	x	x	x	x	x
Recolha de informação	x	x				x	x		x	x	x		x				x	x	x	x
Tratamento da informação	x	x	x			x	x		x	x	x		x				x	x	x	x
Participação/cooperação nas actividades de grupo	x		x	x		x	x		x	x	x		x				x	x		x
Espírito crítico			x		x												x		x	x
Concentração	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
Organização	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x
Autonomia		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x
Empenho	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x
Criatividade			x	x		x	x		x	x	x		x				x			
Assiduidade		x				x	x			x	x	x								
Sentido de responsabilidade	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
Desenvolver relações interpessoais harmoniosas			x						x				x					x		
Praticar métodos de trabalho eficazes	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
Resolução de problemas		x			x						x					x		x		

Como é possível verificar, as necessidades mais prementes detectadas nestes alunos são o sentido da responsabilidade e a prática de métodos de trabalho eficaz, assinaladas em todos os Planos de Recuperação, excepto num. A compreensão das ideias essenciais em diferentes situações e a concentração, seguindo-se da organização, autonomia e empenho são outras das dificuldades dos alunos evocadas nestes planos, encontrando-se num nível mais inferior da hierarquia, nesta listagem de competências não adquiridas, mas com uma marca bastante significativa.

Registado em mais de metade dos planos em análise, encontra-se a participação/concentração dos alunos nas actividades do grupo, o tratamento da informação (13 planos) e a recolha da informação (12 planos). De um modo disperso, foram ainda assinalados o espírito crítico, a assiduidade, a resolução de problemas (5 planos) e o desenvolvimento de relações interpessoais harmoniosas (4 planos).

Em cada Plano de Recuperação depara-se mais do que um tipo de dificuldades, elencadas de forma bastante condensada, tal como se verifica pelas categorias assinaladas. Porém, no plano 12, apenas é considerada a assiduidade, o que inviabiliza um conhecimento das suas capacidades por parte dos docentes, tornando-se incoerente assinalar outras dificuldades.

Após o levantamento de necessidades a serem trabalhadas, o plano remete para as modalidades de atendimento aos alunos, tal como se pode verificar no quadro em baixo.

Quadro L – Planos de Recuperação – Modalidades de Intervenção

PLANOS DE RECUPERAÇÃO																				
Modalidades do Plano - Medidas a aplicar nas áreas curriculares deficitárias										Alunos										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Pedagogia diferenciada na sala de aula	x	x	x	x		x	x		x	x	x		x			x	x	x	x	x
Programa de tutoria										x	x		x							
Actividades de compensação									x	x				x	x	x				
Aulas de recuperação	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x			x	x	x				
Ensino de LP para alunos estrangeiros			x																	

Como é dado observar, as modalidades de atendimento aos alunos baseiam-se, na sua maioria, no desenvolvimento de pedagogia diferenciada na sala de aula, seguindo-se de aulas de recuperação a serem adoptadas em 13 planos. As aulas de compensação e programas de tutoria são referidas em 5 e 3 planos, respectivamente. Outra modalidade de atendimento é o ensino de Língua Portuguesa para alunos estrangeiros, do qual usufrui um aluno.

Numa terceira dimensão de análise, coloca-se em evidência a operacionalização destes planos, em que se demonstra, no quadro que se segue, as estratégias de aplicação. Na operacionalização dos Planos de Recuperação destacam-se três grandes categorias – a escola, o aluno e o encarregado de educação, sendo-lhes atribuídos desempenhos específicos.

Quadro LI – Planos de Recuperação – Operacionalização

		PLANOS DE RECUPERAÇÃO																			
	Operacionalização do Plano de Recuperação	Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Escola	Apoio aos métodos de estudo	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x			x	x		x	x	x	x
	Incentivo e apoio na organização	x	x	x	x		x	x		x	x	x		x		x		x	x	x	x
	Recurso frequente à intervenção do aluno	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x		x	x	x	x	x
	Responsabilização do aluno	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x		x	x	x	x	x
	Valorização do TPC e do estudo	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
	Valorização das capacidades	x	x	x			x	x		x		x					x	x	x	x	x
	Atribuição de tarefas diárias	x		x			x	x						x					x		x
	Mudança de lugar na sala de aula	x		x	x		x	x		x		x									
	Materiais específicos	x					x								x	x					
	Aumento das act. de avaliação formativa	x	x		x			x			x				x						
Aluno	Aulas de compensação		x	x			x	x		x	x	x					x	x			
	TIC como apoio às aprendizagens	x																			
	Organização e planificação do trabalho	x	x	x	x		x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
	Revelar iniciativa	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x		x	x	x	x	x	x
	Revelar perseverança	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x		x	x	x	x	x
	Executar as tarefas propostas	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x		x	x	x	x	x	x
E.E	Efectuar pesquisas	x	x							x	x	x		x					x	x	x
	Contactar o DT com frequência	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x						x	
	Controlo do TPC (caderneta aluno)	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x		x			x	
	Responsabilizar o aluno	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x		x			x	

No primeiro grupo, de atribuições da escola, sobressai a valorização desta aos trabalhos de casa dos alunos e aos métodos de estudo, evocado quase na totalidade dos Planos de Recuperação. É referido, ainda, na maioria dos planos, a responsabilização do aluno e o recurso frequente à sua intervenção, no sentido de o estimular a participar e ser mais activo nas tarefas que deve desenvolver, ganhando expressão o apoio aos métodos de estudo que a escola proporciona, bem como o incentivo e organização personalizada ao aluno.

A escola revela também a valorização das capacidades, consignada em mais de metade dos planos (12), oferecendo modos de operacionalização estratégicos como as aulas de compensação, aumento das actividades de avaliação formativa, mudança de lugar do aluno na sala de aula, atribuição de



tarefas diárias e elaboração de materiais específicos, sendo este último aspecto indicado em 4 Planos de Recuperação.

No segundo grupo de atribuições, o aluno deve apresentar comportamentos que conduzam a uma melhoria das suas capacidades, tais como revelar perseverança, iniciativa, executar as tarefas propostas e demonstrar organização e planificação do trabalho. Estes aspectos aparecem descritos na maioria dos planos. Apenas a realização de tarefas de pesquisa assume menor relevo nas actividades dos alunos, no entanto, são consideradas em quase metade dos planos (9).

No terceiro grupo, é colocado em destaque o papel dos encarregados de educação na responsabilização dos seus educandos pelas actividades escolares, cujo controlo é mediado através da caderneta escolar e efectivado pelos contactos com o Director de Turma. Estas condições são válidas para a grande maioria dos Planos de Recuperação, exceptuando-se o plano 12 cuja situação já foi descrita.

Tal como na dimensão de análise anterior, é possível observar-se na maioria dos planos o mesmo tipo de operacionalização, condensada nos mesmos planos, seguindo uma série de estratégias comuns à maioria.

Como análise final, estes planos enunciam os modos de avaliação da sua implementação, sendo explicitada no documento, o registo do cumprimento do plano pelo aluno, pelo professor e os motivos do não cumprimento do plano por parte do aluno. O espaço no documento destinado a esta avaliação, regista as assinaturas dos intervenientes no cumprimento do plano, nomeadamente, o director de Turma, o aluno e o encarregado de educação envolvidos, como um compromisso assumido, realizando um contrato.

### **Planos de Acompanhamento**

Numa segunda abordagem à implementação de medidas do Regime Educativo Comum, de modo a prevenir a retenção repetida nos alunos, ocorrem os Planos de Acompanhamento. Tal como os anteriores, são analisados alguns planos por amostragem, cujo processo de selecção foi descrito no capítulo anterior. O quadro que se apresenta em seguida começa

por expressar as dificuldades diagnosticadas nos alunos, fazendo referência às áreas mais deficitárias.

Quadro LII – Planos de Acompanhamento – Dificuldades Diagnosticadas

PLANOS DE ACOMPANHAMENTO										
Enumeração das Dificuldades Diagnosticadas	ALUNOS									
Referência às áreas onde o aluno apresenta maiores dificuldades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Falta de empenho na Matemática	x									
Matemática		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Inglês						x	x			x
Língua Portuguesa					x	x		x		
História e Geografia de Portugal		x	x	x	x	x	x	x		
Ciências da Natureza			x	x		x				x
Comunicação	x	x	x		x		x	x		x
Tratamento da informação	x	x	x	x	x		x	x		x
Métodos de trabalho e estudo	x	x	x	x	x		x	x	x	x
Resolução de problemas		x	x	x			x	x	x	x
Cumprimento das normas em vigor	x	x	x	x	x		x	x		

Dos planos analisados, as áreas disciplinares em que os alunos revelam maiores dificuldades é a área de Matemática, seguida da área de História e Geografia de Portugal, de Ciências da Natureza e, por fim, da área de Língua Portuguesa, simultaneamente, com a área de Inglês.

São alvitradas outras dificuldades como os métodos de trabalho e de estudo e o tratamento da informação, comuns a quase todos os planos de acompanhamento e, ainda, a comunicação, a resolução de problemas e o cumprimento das normas em vigor, registadas na grande parte dos planos. Apenas a falta de empenho na Matemática é assinalada num Plano de Acompanhamento.

Os Planos de Acompanhamento representam uma medida preventiva adoptando modalidades de intervenção, de acordo com as necessidades detectadas nas áreas mais deficitárias. O quadro seguinte explana esses propósitos, para os quais aponta como medidas mais valorizadas o apoio no Estudo Acompanhado, na maioria dos planos (8), seguido da pedagogia diferenciada na sala de aula, em 6 planos.

Quadro LIII – Planos de Acompanhamento – Modalidades do Plano

PLANOS DE ACOMPANHAMENTO										
Modalidades do Plano	Alunos									
Medidas a aplicar nas áreas curriculares deficitárias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pedagogia diferenciada na sala de aula	x	x	x	x	x	x				
Apoio em Estudo Acompanhado	x	x	x	x	x	x	x	x		
Actividades de compensação	x					x			x	x
Aulas de recuperação						x				

As actividades de compensação são evidenciadas em 4 planos e as aulas de recuperação apenas são assinaladas num plano.

Apesar de constarem outras modalidades de intervenção nos Planos de Acompanhamento (programas de tutoria, actividades de ensino específico de Língua Portuguesa para alunos estrangeiros e adaptações programáticas), estas não aparecem referenciadas em nenhum dos planos.

Relativamente à implementação da avaliação e reformulação das medidas, todos os Planos de Acompanhamento mencionam a sua realização.

No **confronto das análises efectuadas** dos vários projectos curriculares, sobretudo no levantamento das necessidades, constata-se que a compreensão e a expressão oral e escrita são bastante evidenciadas como uma lacuna detectada nas aprendizagens dos alunos. Todavia, nos Planos de Acompanhamento esta constatação não se verifica com a mesma intensidade e, embora continuem a ser evocados, não são uma prioridade, o que contraria, de certa forma, a lógica conjecturada em torno dos Projectos Curriculares e Planos de Recuperação. Ou seja, se os alunos apresentam dificuldades nalguns aspectos que não são os considerados, nos restantes documentos somos levados a crer que a avaliação dos casos não foi reflectida convenientemente, induzindo no processo alguma discrepância nos dados obtidos. Estes planos têm um carácter prospectivo e são elaborados numa fase de final de ano lectivo, em que os procedimentos são agilizados, de forma a dar resposta a todo um processo burocrático e legislativo, embora refiram a possibilidade da sua (re)avaliação.

Tanto os Planos de Recuperação como os de Acompanhamento formalizam as medidas tomadas, no que concerne às modalidades de apoio educativo aos alunos. O seu preenchimento é, de certa forma, um cumprimento burocrático e mecanizado no seu registo, escolhendo e assinalando medidas sem a necessidade da sua especificação. A sua efectivação, é na realidade, nos tempos destinados às aulas de compensação e de recuperação.

#### **1.6.2. Medidas do Regime Educativo Especial**

Pela complexidade das situações educativas, alguns alunos identificados com Necessidades Educativas Especiais provenientes de

deficiência ou incapacidades, são alvo de currículos com adequações próprias ou alternativas. A natureza do nível de adaptação e da sua construção baseada nos padrões do currículo comum, no caso de currículos adaptados e assentes nas actividades práticas ou funcionais, no caso de currículos alternativos, depende da natureza do problema, do estilo de aprendizagem do aluno e da sua participação no meio escolar.

Na perspectiva inclusiva, o currículo com adequações persegue metas saberes, competências, numa lógica social, que deverão ser comuns e dotados de equidade a todos os alunos, no entanto, a forma de os alcançar implica uma diferenciação curricular, sendo que a diferenciação curricular que se procura na inclusão é aquela em que os alunos se educam em conjunto e não em separado. Procura-se aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, assumindo na classe a diferenciação como um grupo heterogéneo (Roldão, 2003a; Rodrigues, 2003).

Na concepção de currículo ajustado às Necessidades Educativas dos alunos, a operacionalização da programação, no quadro de análise que se segue, revela o carácter disciplinar, organizado em torno das concepções comuns para a turma com conteúdos simplificados da matéria de ensino.

Quadro LIV – Áreas do Programa Educativo

Áreas do Programa Educativo	Alunos com NEE de carácter prolongado									
Áreas curriculares com adequações do currículo comum	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Língua Portuguesa	x		x		x	x		x		x
Matemática	x		x		x	x		x		x
História e Geografia de Portugal	x		x		x	x		x		x
Ciências da Natureza	x		x		x	x		x		x
Inglês	x		x		x	x		x		
Educação Visual e Tecnológica	x	x	x	x	x	x	x	x		
Educação Física	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Educação Musical	x	x	x	x			x	x		
Educação Moral e Religiosa Católica							x			
Formação Cívica		x		x			x			
Estudo Acompanhado							x			
Área de Projecto							x			

Todos os alunos usufruem de um programa na área de Língua Portuguesa e de Matemática. Seis alunos beneficiam do programa com adequações do currículo comum e os restantes (4) nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, conduzindo a aprendizagens muito elementares da leitura, escrita e cálculo (LEC), constituindo-se como áreas de natureza muito específica ou mesmo alternativas.

Nas áreas de História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza e Inglês, os currículos são adequados para os seis alunos que mantêm como base o currículo comum e que se encontram registados com a mesma cor no quadro em análise.

São elaboradas adequações curriculares nas áreas de Educação Visual e Tecnológica (8 alunos), Educação Física (9 alunos), Educação Musical (6 alunos), Formação Cívica (3 alunos), Estudo Acompanhado e Área de Projecto (1 aluno).

Quadro LIV – Áreas do Programa Educativo (Cont.)

Áreas do Programa Educativo	Alunos com NEE de carácter prolongado									
Áreas específicas e/ou alternativas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Comunicação aumentativa		x								
Competências Pessoais e Sociais				x					x	
Leitura, escrita e cálculo de carácter funcional		x		x			x		x	
Língua Gestual Portuguesa									x	
Actividades funcionais				x			x			
<b>Áreas terapêuticas</b>										
Terapia da Fala		x					x		x	
Hidroterapia		x			x	x				
Equitação terapêutica		x			x	x				
Musicoterapia		x								
Fisioterapia					x	x				

As áreas específicas ou alternativas podem coexistir com as outras áreas, no entanto, destinam-se a proporcionar aos alunos meios que os tornem mais autónomos e independentes. Deste grupo de alunos, dois necessitam de desenvolver áreas relacionadas com competências pessoais e sociais e actividades funcionais no sentido de os preparar para a vida pós-escolar. Existe um aluno que necessita de desenvolver um método de comunicação aumentativa e outro de adquirir competências na Língua Gestual Portuguesa.

Para além das áreas que pressupõem uma diferenciação do currículo, existem outras que os alunos com Necessidades Educativas Especiais frequentam, de carácter terapêutico, que complementam o currículo delineado. Estas áreas são a Terapia de Fala, a Hidroterapia, a Equitação Terapêutica, a Musicoterapia e a Fisioterapia, ministradas por técnicos especializados nas Instituições de Educação Especial, onde os alunos se deslocam.

Do número total de alunos que necessitam deste tipo de intervenção (5), três deles usufruem de quase todas as terapias, exceptuando dois que apenas necessitam de Terapia da Fala.

Na perspectiva da intervenção com os alunos com NEE, apresentam-se no quadro seguinte as metodologias e recursos específicos utilizados.

Quadro LV – Metodologias e Recursos Específicos

Metodologias e Recursos Específicos	Alunos com NEE de carácter prolongado									
Metodologias e Recursos Específicos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Apoio da docente de Educação Especial	x	x		x	x		x		x	
Apoio da docente de Apoio Educativo		x	x			x				x
Apoio em contexto de sala de aula por auxiliar de acção educativa	x									
Utilização da leitura e escrita em situações diversificadas	x		x					x		
Trabalho de grupo	x		x	x			x	x		
Trabalho de pares	x		x	x			x	x		
Trabalho de pesquisa	x		x					x		
Apoio individualizado pelos docentes da turma					x	x		x		x
Apoio pedagógico acrescido pelos docentes do conselho de turma			x		x	x		x		
Tutoria pela docente de Apoio Educativo					x	x				x
Construção de materiais específicos		x							x	
Utilização de computador					x	x			x	
Utilização de vídeo-conferência									x	
Diferenciação das actividades e dos materiais		x		x	x				x	
Desenvolvimento de actividade funcional				x			x			
<b>Distribuição das actividades</b>										
Docente de Ed. Especial no apoio em sala de apoio		x		x			x		x	
Docente de Ed. Especial no apoio de reforço das matérias de ensino em contexto de sala	x				x					
Docente de Apoio Educativo no reforço das matérias de ensino em contexto de sala			x		x	x				x
Docente de Apoio Educativo no cumprimento do programa (Comunicação – Makaton)		x								
Docentes da turma no apoio às áreas curriculares comuns	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Auxiliar de acção educativa no apoio a intervalos, refeitório e higiene dos alunos	x	x			x	x			x	
Técnicos exteriores à escola – Instituições		x		x	x	x	x			
Terapeuta da Fala da Escola		x					x		x	
Psicóloga da Escola							x			
Formador de Língua Gestual Portuguesa									x	

Dos alunos que se enquadram no quadro de análise, seis deles beneficiam de apoio de docente de Educação Especial e três de docente de Apoio Educativo para apoio especializado ou individualizado. Existem dois alunos que não beneficiam destas modalidades de apoio. Alguns usufruem, cumulativamente, de professor de Apoio Educativo e Educação Especial, enquanto que outros só do apoio de um destes. Salienta-se, ainda, o apoio da auxiliar de acção educativa, em contexto de sala de aula, a dois alunos com

problemas de mobilidade e coordenação motora nas tarefas de organização dos materiais e posicionamentos.

As metodologias desenvolvidas centram-se na utilização da leitura e escrita em situações diversificadas, no trabalho de grupo, a pares, de pesquisa, no apoio individualizado e apoio pedagógico acrescido pelos docentes da turma, tutoria, utilização de computador, utilização de vídeo-conferência, desenvolvimento de actividade funcional, diferenciação das actividades e dos materiais. Este conjunto de metodologias utilizam-se no sentido de proporcionar aos alunos uma melhoria na aprendizagem e participação na vida escolar. Foram assinaladas para todos os alunos metodologias e recursos específicos, variando a escolha entre três e seis tipos de actividades.

Na distribuição das actividades, pode constatar-se que todos os alunos usufruem de apoio dos docentes que leccionam as turmas para o desenvolvimento das áreas curriculares que frequentam, em comum com a turma, à excepção de um aluno. Para além de outros apoios, existem três alunos que são, cada um deles, alvo da intervenção da psicóloga, do Formador de Língua Gestual Portuguesa e desenvolvimento do programa de Comunicação – Makaton, respectivamente.

No Programa Educativo explicitam-se os objectivos da intervenção com os alunos com NEE, que se descrevem no seguinte quadro.

Quadro LVI – Objectivos da Intervenção

Objectivos da Intervenção	Alunos com NEE de Carácter Prolongado									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
<b>Relacionados com aprendizagens académicas</b>										
Promover a aquisição de competências da leitura, escrita e cálculo	x		x					x		
Fomentar a capacidade de resolução de problemas	x		x					x		
Orientar o(a) aluno(a) a aquisição de hábitos e métodos de estudo	x		x		x	x		x		x
Promover o desenvolvimento de capacidades no uso de tecnologias			x	x	x	x		x		x
Promover a aquisição de matérias necessárias à vida prática e funcional para a adequada transição para a Vida Pós-escolar				x			x			
Fomentar a comunicação útil		x					x			

Quadro LVI – Objectivos da Intervenção – cont.

Objectivos da Intervenção	Alunos com NEE de Carácter Prolongado									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
<b>Relacionados com aprendizagens intra-pessoais</b>										
Desenvolver a atenção/concentração no aluno(a)	x	x	x					x		
Promover a autonomia	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Aumentar a auto-estima	x		x					x		
Valorizar a auto-estima e a participação activa na vida escolar						x				x
Responsabilizar o(a) aluno(a) pelas tarefas escolares	x		x					x		
Fomentar o desenvolvimento de rotinas		x								
Promover a aquisição de competências do quotidiano									x	
Favorecer a construção da sua identidade				x			x		x	
Proporcionar-lhe o desenvolvimento de competências no domínio das atitudes respeito e cooperação com os outros				x			x			
Fomentar a possibilidade de escolha e tomada de decisões				x			x			
Promover o sucesso do aluno(a)					x					x
Promover a inter-relação e inclusão no grupo					x					
Promover a capacidade de comunicação entre pares									x	

Numa abordagem global, os objectivos da intervenção com alunos com NEE, apresentados no quadro anterior, realçam dois grandes domínios: o domínio académico, em que os objectivos conduzem a aprendizagens formais, embora o enfoque esteja relacionado com a possibilidade de utilização necessária na vida futura e o domínio das relações inter-pessoais e emocionais do indivíduo.

Relativo ao primeiro domínio, a aquisição de hábitos e métodos de estudo e a utilização das TIC, aparecem como dois dos objectivos mais valorizados nos Programas, tendo sido objecto de intervenção para seis alunos. Segue-se a promoção de competências na leitura escrita e cálculo e o fomentar da capacidade de resolução de problemas, para três alunos. Por fim, para dois alunos são propostos o desenvolvimento da comunicação útil, funcional e necessária e a promoção da aquisição de matérias, necessárias à vida prática e funcional, com o fim de os preparar para a transição para a Vida Pós-escolar.

No segundo domínio, os aspectos relacionados com as relações e emoções, assume maior significado a promoção da autonomia, em primeiro lugar, seguido do desenvolvimento da atenção/concentração. Aumentar a auto-estima, responsabilizar o(a) aluno(a) pelas tarefas escolares e favorecer a construção da sua identidade são objectivos evocados para três alunos, seguindo-se a valorização da auto-estima e a participação activa na vida escolar, a promoção do sucesso dos alunos, a capacidade de tomada de decisões e de relação e a comunicação com os seus pares e com os outros.

A intervenção delineada visa produzir efeito nos alunos desenvolvendo-lhe capacidades. O quadro em baixo especifica o tipo de competências.



Quadro LVII – Natureza das Competências a Adquirir pelos Alunos com NEE

Natureza das Competências a adquirir pelos Alunos	Alunos com NEE de Carácter Prolongado									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Específicas das áreas disciplinares com adequação do padrão do currículo comum, de acordo com as capacidades do(a) aluno(a)	x		x		x	x		x		x
Específicas relativas à aquisição de vocabulário, de identificação, seriação, associação de objectos, emoções e afectos, independência pessoal e motricidade		x								
Específicas das áreas disciplinares que frequenta com a turma, com adequações muito restritas		x								
Específicas relativas à valorização do aluno enquanto pessoa				x			x			
No domínio de aquisição de capacidades relativas à vida do quotidiano				x			x		x	
Relativas à comunicação verbal e articulação							x			
Relativas à comunicação através da LGP									x	
Relativas ao conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo									x	

As competências relacionadas com as aprendizagens escolares são requeridas para seis alunos, as quais devem ser adequadas ao seu estilo de aprendizagem, tendo como referência os padrões do currículo comum. As restantes competências que os alunos devem conseguir relacionam-se com competências adequadas às capacidades dos alunos com restrições bastante significativas do currículo comum, sendo algumas delas alternativas. As competências relacionadas com aspectos desenvolvimentais tais como: vocabulário, seriação de objectos, associação, emoções, independência pessoal e motricidade centram-se no aluno B, enquanto que os alunos D e G deverão conseguir adquirir competências relacionadas com a vida quotidiana, sendo que o último deverá, ainda, desenvolver a comunicação verbal e a articulação.

As competências relativas à comunicação através de LGP e as competências relativas ao conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo, são factores que o aluno J deverá conseguir.

Para que seja possível proporcionar as aquisições mencionadas, o contexto das actividades é evidenciado na situação educativa através do modo de participação do aluno nessas actividades, que se expressam no quadro em baixo.

Quadro LVIII– Natureza das Competências a adquirir pelos Alunos

Situação Educativa	Alunos com NEE de carácter prolongado									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
O aluno(a) participa em todas as actividades da turma	x		x		x	x		x		x
O(a) aluno(a) desenvolve as áreas específicas/alternativas do seu PE em contexto de sala de apoio		x		x			x			
O(a) aluno(a) desenvolve as áreas das expressões, em contexto de sala de aula, com a turma		x		x			x			
Na Ed. Física não pratica as actividades que se revelem impossíveis de executar em função da deficiência						x				
Desenvolve a actividade funcional com formadores da instituição de Educação Especial (CERCI)				x			x			
O aluno participa na área de Ed. Física com a turma (turma bilingue)									x	
Desenvolve as áreas específicas com o grupo de surdos (turma de surdos)									x	

A participação dos alunos em todas as actividades da turma é uma realidade constatada em seis alunos. Três alunos desenvolvem as áreas específicas/alternativas no contexto da turma, em sala de aula, assim como as áreas de Expressões. Destes alunos, dois desenvolvem uma actividade funcional com formadores numa instituição. Outro tem adequações na disciplina de Educação Física, não praticando as actividades que se revelem impossíveis de executar em função da deficiência. Existe outro aluno que apenas frequenta esta disciplina com a turma, realizando todo o restante currículo na turma de surdos, onde desenvolve as áreas específicas do seu programa.

Naturalmente que as modalidades de avaliação são preponderantes na evolução do aluno e todos os momentos são privilegiados para a avaliação, pelo que deverão ser diversificados e adequados, construídos formalmente para o efeito ou baseados na observação directa do professor. Estas modalidades são observáveis no quadro que se segue.

Quadro LIX – Avaliação

Avaliação	Alunos com NEE de carácter prolongado									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Beneficia de condições especiais de avaliação nas áreas curriculares comuns	x		x		x	x		x		x
Regulação do processo em conselho de turma	x		x	x	x	x	x	x		x
Descrição das aquisições conseguidas em relatório descritivo		x		x			x		x	
Reuniões de técnicos para avaliação/programação		x								
Avaliação contínua do desenvolvimento da actividade funcional				x			x			
Avaliação contínua do desenvolvimento do programa de LGP e áreas específicas									x	

Como é possível verificar, seis alunos beneficiam de condições especiais de avaliação. Esta realidade tem relação com as adequações curriculares que também se verificavam nos mesmos alunos e que se apresentam no quadro assinaladas na mesma cor.

A regulação do processo de avaliação no conselho de turma constata-se para todos os alunos, excepto para dois, em que a sua regulação é efectuada em reuniões, numa equipa restrita, com os técnicos envolvidos.

Para os alunos que beneficiam de currículo alternativo, a descrição das aquisições realizadas são alvo de relatório circunstanciado.

Outras modalidades de avaliação têm como objectivo avaliar o decorrer da actividade funcional dos dois alunos, desenvolvidas fora da escola, com os responsáveis pela formação. Existe ainda outro aluno que é avaliado na disciplina de Língua Gestual Portuguesa, uma vez que esta faz parte do seu currículo, por ser fundamental para a melhoria da comunicação, aprofundando conhecimentos sobre as matérias leccionadas.

#### **Algumas considerações relacionadas com os Projectos**

Para além das inferências já produzidas ao longo do discurso sobre a análise dos produtos curriculares, salientam-se alguns aspectos que se consideram pertinentes nestes documentos:

(i) Numa lógica descendente, de um nível macro para um nível micro, a (re)construção do currículo na Instituição em estudo, confere coerência nas finalidades e prioridades, sequencialmente, bem estruturadas e consentâneas com as orientações legislativas em vigor.

(ii) Os Projectos Curriculares assumem uma componente identitária das opções tomadas na realidade em questão, cujo desígnio é expresso nos produtos documentais.

(iii) Para além dos Projectos Curriculares existe a tentativa de expressar nos documentos curriculares de âmbito mais restrito, o sentido do acolhimento da mensagem transmitida nos seus antecessores, com vista a contribuir para uma melhoria da qualidade de ensino naquela Escola.

(iv) A diferenciação curricular é perceptível ao nível dos produtos curriculares, sobretudo ao nível dos conteúdos diferenciados para os alunos com NEE, Turma de Percursos Curriculares Alternativos e, ainda, nos Planos de Recuperação e Acompanhamento, sendo, nestes últimos, descrita no modo

de diferenciação pedagógica. A pedagogia diferenciada apresenta-se aqui como panaceia para a resolução de problemas de aprendizagem, no entanto, não atinge notoriedade nos escritos curriculares na definição das estratégias. A diferenciação, no campo estratégico, acaba por ter um leve e ténue desenlace na individualização do ensino alcançando, alguma forma, no apoio personalizado e nalguns dos recursos utilizados para os alunos com NEE;

(v) A mudança requerida pela gestão curricular apela ao impulsionamento de um *design* curricular para o qual os seus intervenientes não se encontram preparados, predominantemente, visível na construção das áreas curriculares específicas. Caracterizadas por um reducionismo dos conteúdos curriculares, constantes no currículo nacional, marcadamente académicos, descuram o sentido da utilidade e, consequentemente, a efectivação da aprendizagem significativa.

(vi) Dotados de coerência, os produtos curriculares interligam-se entre si no campo ideológico, embora limitativos ao seguimento de um guião que os uniformiza e lhes confere tecnicidade instrumental, manipulada à partida.

(vii) Se por um lado na técnica guionista transparece uma orientação muito precisa, por outro lado, concede segurança e assegura que todas as circunstâncias são contempladas, favorecendo a intersecção dos dados e a elaboração dos projectos aos intervenientes.

## 2 – Práticas Observáveis em sala de aula

Inserido no contexto ambiental e na ecologia da sala de aula, as observações de aula ilustram o dinamismo real do currículo posto em prática. A presença do investigador – observador dos actos educativos – revestiu-se de natureza interpretativa dos factos, participando em dois momentos distintos.

### 2.1 – Primeiro Momento de Observação

Numa primeira instância, a observação de aulas permitiu o contacto directo com a realidade específica de cada turma, constituindo-se como um mecanismo de compreensibilidade da prática, aliado à conceptualidade do currículo delineado. É sobre o currículo planeado, segundo a identidade própria de cada turma, que incidem os desígnios da investigação. Como foi narrado anteriormente, esta fase inicial aposta na dimensão interaccional gerada no interior de cada turma, confrontando-se com a especificidade identificada, caracterizadora de cada grupo. *In loco*, a assunção de novas realidades dá ao investigador uma perspectiva mais autêntica e fidedigna, do que somente a descrição patenteada nos documentos curriculares. Nesta perspectiva, foi tida em linha de conta a programação para a aula a observar, e o decorrer da aula/sessão em si, registando-se o desenvolvimento das acções ocorridas naquele meio. Assim, sobressaem as dinâmicas comunicacionais e interaccionais do professor com a turma e as possibilidades de desenvolver com aquele grupo as intenções programáticas para as quais se propôs colocar em acção naquela aula.

No primeiro momento, referente à frequência dos alunos no 5º ano de escolaridade, situam-se os acontecimentos relativos aos aspectos desenvolvimentais do currículo e contextualizam-se as acções desenvolvidas ao longo das observações na sala de aula, pelo que as dimensões de análise têm por base o quadro de observação utilizado nas notas de campo, de forma a construir uma lógica coerente e intuitiva. As diferentes vertentes de análise incidem nos diversos elementos visionados tais como: (i) as áreas curriculares observadas, (ii) as actividades planeadas para aquelas aulas, (iii) as actividades desenvolvidas pelo professor da disciplina, (iv) a intervenção do

professor de apoio ou de outro docente, para apoiar os alunos com mais dificuldades, (v) a tipologia dos recursos observados e, ainda, (vi) os comportamentos mais significativos dos alunos das turmas.

### 2.1.1. Áreas Curriculares

Inseridas numa lógica curricular, definida institucionalmente, as áreas curriculares, na maioria das turmas, assentam na estrutura organizativa segundo as orientações estipuladas na Reorganização Curricular do Ensino Básico, i.e., seguindo uma racionalidade disciplinar pré-definida. Neste caso, porém, existe uma turma em que tal não se verificou, uma vez que seguiu uma organização disciplinar diferente, de acordo com a possibilidade exarada no Despacho Normativo nº1/2006, de 16 de Dezembro de 2005, o que permite *“a garantia de uma formação geral comum a todos os cidadãos que inter-relacione o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”*. Admite-se, assim, a oportunidade de inserir disciplinas que vão ao encontro das motivações e interesses de alunos existentes na escola que se encontravam em situação de insucesso escolar repetido, desmotivação face às aprendizagens formais, problemas de integração e auto-estima, entre outros factores condicionantes do normal percurso académico.

Na sequência da análise investigativa, as observações do primeiro momento incidiram nas áreas disciplinares apresentadas no Quadro.

Quadro LX – Tempos Lectivos Observados em cada Disciplina

<b>Disciplinas</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>	<b>T5</b>	<b>T6</b>	<b>T7</b>	<b>Tempos/disciplina</b>
Ciências da Natureza	2					2		<b>4</b>
Português	2	4			2	2		<b>10</b>
Hist. e Geog. de Portugal			2		2			<b>4</b>
Matemática			2	2			2	<b>6</b>
Ed. Visual e Tecnológica			2				2	<b>4</b>
Inglês				2				<b>2</b>
Área de Projecto					2			<b>2</b>
Ed. Musical						2		<b>2</b>
Ed. Física							2	<b>2</b>
<b>Total de tempos por turma</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>36</b>

De acordo com o quadro apresentado, podemos verificar que todas as turmas foram alvo de observação, distribuída por um leque variado de disciplinas, tendo sido o Português a disciplina mais observada. As áreas de

Expressões registaram menor tempo de observação. Estas observações foram sempre registadas por um período de tempo de dois tempos lectivos, pelo que se considerarmos o número de registos em cada turma são, sensivelmente, entre duas a três observações por turma. Todavia, os propósitos investigativos neste âmbito não tinham como finalidade a frequência das observações por turma, mas sim perceber as várias construções e/ou desconstruções curriculares estabelecidas nas diferentes disciplinas, de modo a perceber a adequação do programa aos diferentes grupos / turmas e, ao mesmo tempo, ir entendendo as dinâmicas instituídas e modos de funcionamento /ajustamento às características e necessidades dos alunos.

Outro factor importante, e que facilitou, em grande medida, a investigação, foi o facto do investigador conhecer a maioria dos alunos de todas as turmas e, sobretudo, as características de todos os casos de alunos com NEE, para além dos casos problemáticos ali existentes, que foram alvo de avaliações especializadas ou algum tipo de observação ou análise, devido às funções exercidas em anos anteriores naquele Agrupamento.

### **2.1.2. Actividades Planeadas para o Grupo/Turma**

Apesar de existirem os planos anuais de Disciplina e os planos de Unidade, a planificação diária não constituiu fonte de informação detalhada, nem foi alvo de análise os seus diversos elementos. O acesso às diferentes planificações não colocou constrangimentos, dado que é prática comum fazerem parte dos documentos de planeamento da Turma e da Escola. Todavia, com a planificação de aula ou diária, tal não acontece, tendo sido descrita verbalmente ao investigador, no momento anterior à observação e sumariada com os alunos. Foi tida como premissa respeitar a privacidade e evitar embaraços causados pelo pedido do plano escrito da sessão, uma vez que podia ser visto como uma intromissão nos seus documentos e modos de organização pessoal. Outro aspecto, é a importância atribuída ao *“papel relativamente insignificante do plano de aula (escrito, assinalemos), mormente nos professores experientes (...) a análise dos planos de aulas escritos, não parece reflectir a globalidade do processo de planeamento dos professores”* (Januário, 1996: 69).

Na dimensão da planificação de curto prazo, os professores centram-se, comumente, na esquematização do conteúdo a ser ensinado, nas técnicas motivacionais a serem exploradas, nos patamares e actividades específicas a preconizar para os alunos, nos materiais necessários e nos processos de avaliação (Arends, 1999).

A planificação, vista de uma forma tradicional, constitui-se como um processo didáctico linear, que vai só num sentido, entendida no momento anterior ao acto de ensinar, influenciando-o, não sendo, por isso, nesta perspectiva, determinado nem influenciado pelos seus resultados. Sabemos, porém, que esta concepção ainda existe quando os professores centram a acção pedagógica num modelo de transmissão/exposição das matérias. Ao depararem-se com imprevistos que exigem regulação constante ou periódica da tomada de decisões, terão de retroceder, alterar ou precisar melhor a planificação, adequando-a e reelaborando-a.

Através do sistema de análise elaborado, permite-nos aceder à informação de modo sistematizado e categorizado sendo possível inferir, de um modo mais coerente, a acção observada. No quadro seguinte podemos constatar os vários eixos de articulação de saberes, constituindo-se como factores de decisão a ter em conta no planeamento das actividades relativas às Competências Gerais e Transversais do Ensino Básico para o grupo/turma, as quais suportam o desenvolvimento da actividade lectiva observada.

Quadro LXI – Observações no Planeamento para o Grupo/Turma

Planeamento para o Grupo/Turma	Turmas						
<b>Promoção do Uso Correcto e Adequado da Língua Portuguesa</b>	1	2	3	4	5	6	7
Leitura de textos	*				*	*	
Interpretação oral de textos	*	*			*	*	
Interpretação escrita de textos		*					
Desenvolvimento do conhecimento explícito – funcionamento da língua	*				*	*	
Fichas de trabalho – aperfeiçoamento da Língua	* *						
<b>Promoção do Uso Correcto e Adequado de Outras Línguas</b>							
Desenvolvimento do conhecimento explícito – funcionamento da língua				*			
Conversação				*			
<b>Uso da Língua Portuguesa na Construção das Diversas Áreas do saber</b>							
Leitura de texto informativo	*			*			
Leitura de texto poético	*						
Interpretação oral de textos	* *			*			
Interpretação escrita de textos				*			
Reconto de situações					*		

\* - Nº de vezes observado



Quadro LXI – Observações no Planeamento para o Grupo/Turma (Cont.)

Planeamento para o Grupo/Turma	Turmas						
Uso de Outras Formas de Expressão	1	2	3	4	5	6	7
Canções						*	
Jogos didácticos				*			*
<b>Comunicação e Instrução Directa</b>							
<i>Feedback</i> , esclarecimento de dúvidas, dificuldades e correcção de exercícios	*	**	*			*	*
Exposição da matéria de ensino		*	*	*		*	
Exercícios de aplicação			*	*		*	
<b>Promoção de Metodologias de Trabalho Personalizado/Grupo</b>							
Trabalho de projecto			*				*
Apresentação de trabalhos pelos alunos			*		*		
Trabalho em grupo					*	*	

Como é possível observar, os focos de incidência do planeamento da acção educativa para os diversos grupos/turmas apresentam-se de uma forma dispersa pelas várias categorias e subcategorias de análise. Tem maior realce a comunicação e instrução directa na vertente de *feedback*, esclarecimento de dúvidas, dificuldades e correcção de exercícios, pelo que foi constatado, por diversas vezes, a necessidade dos professores preverem a interligação dos conteúdos (Turmas 1, 2, 3, 6 e 7). O modelo de Instrução Directa (Arends, 1999) revela-se mais adequado para matérias relacionadas com o desempenho, tais como leitura, escrita, cálculo ou para a aquisição de competências inerentes a matérias de carácter informativo como a História ou Ciências, cujas componentes dos conteúdos curriculares sejam bem estruturadas e possam ser ensinadas de forma gradual.

A execução deste modelo implica decisões e comportamentos específicos, por parte dos professores durante as fases de ensino prévias à instrução, nomeadamente, de interacção e posteriores à instrução. Prevalece, ainda, na categoria enunciada, a programação da exposição da matéria de ensino, considerada essencial na transmissão de saberes (Turmas 2, 3, 4 e 6), para além de exercícios de aplicação, que se afirmam como instrumento importante na observação dos desempenhos através do conhecimento adquirido (Turmas 3, 4 e 6). Fundamenta-se, assim, a «transferência de aprendizagem» como um conceito importante nos objectivos da aprendizagem escolar. Na teoria cognitiva social, Bandura (1986 cit. in Sprinthall e Sprinthall 1993) defende que o comportamento humano é aprendido por observação através da modelagem, possibilitando a ideia de como novos comportamentos, são desempenhados em ocasiões posteriores, a partir da observação.

A promoção do uso correcto e adequado da Língua Portuguesa é um dos temas mais focalizados no planeamento incidindo, sobretudo, na interpretação oral de textos, leitura e funcionamento da língua (Turmas 1, 2, 5 e 6). Aliado à necessidade do uso da Língua Portuguesa na construção das diversas áreas do saber, surge a interpretação oral de textos, com variabilidade do tipo de texto, constituindo-se como motor difusor da informação nas áreas do conhecimento geral, a desenvolver com as turmas 1 e 4, sendo ainda programado para a turma 5 o reconto de situações, no sentido do uso correcto da linguagem.

Com menor incidência, nos propósitos da programação, está a promoção de metodologias de trabalho personalizado ou em grupo, que engloba trabalho de projecto (Turmas 3 e 7), trabalho de grupo (Turmas 5 e 6) ou apresentação de trabalhos (Turmas 5 e 6). O uso de outras formas de expressão também são utilizadas, nomeadamente, canções (Turma 6) e jogos didácticos (Turmas 4 e 7).

Em última instância, apresenta-se a categoria promoção do uso correcto e adequado de outras línguas, alusiva ao planeamento da conversação e funcionamento da língua estrangeira, que neste caso era o Inglês para a Turma 4.

É de referir que a frequência das categorias e subcategorias observadas se encontram dependentes da natureza da disciplina observada, pelo que existem subcategorias que não se encontram assinaladas nalgumas turmas, dado que não se constituem como objecto de planificação.

### 2.1.3. Planeamento Diferenciado

No quadro em baixo apresentam-se as formas de planeamento diferenciado para os alunos da turma que manifestam problemas na aprendizagem e participação no meio escolar.

Quadro LXII – Observações no Planeamento Diferenciado

Planeamento Diferenciado	Turmas						
	1	2	3	4	5	6	7
<b>Uso de Outras Formas de Expressão</b>							
Jogos diferenciados				*			
<b>Comunicação e Instrução Directa</b>							
Correcção de teste adaptado		*					
Feedback da matéria - esclarecimento de dúvidas, dificuldades e correcção de exercícios				*			
Exercícios de aplicação simplificados				*		*	

Como é possível verificar, a comunicação e instrução directa apresenta algumas nuances dignas de registo, sobretudo, no que se refere ao planeamento de exercícios de aplicação diferenciados (Turmas 3 e 5). Nas outras subcategorias observam-se alguns indicadores de diferenciação, contudo, não são significativos, tendo em conta o âmbito da programação verificada no quadro anterior. É demonstrada uma tentativa de adequação de alguns elementos do currículo às necessidades dos alunos (Turmas 3), no entanto, dilui-se pela definição de formas de actuação ténues e remediativas (Turmas 1 e 4) como a programação da correcção do teste adaptado e jogos diferenciados, passando, assim, por acções pontuais de diferenciação curricular (conhecimento dos materiais curriculares). Pressupõe-se que a organização do trabalho de ensinar, quando se utiliza a diferenciação pedagógica, seja apontada na planificação uma diversidade de situações de aprendizagem, organizadas de modo a corresponder ao estilo de aprendizagem de cada aluno, enquadradas no contexto escolar (Perrenoud, 2001, Roldão, 2003b e Heacox, 2006).

#### 2.1.4. Intervenção Educativa do Professor de Apoio

Situado no contexto da inter-relações da sala de aula, no contexto real de ensino, foi dado observar a acção pedagógica com os alunos. Assim, tendo como referência a dimensão do planeamento descrito, no ponto anterior, ao qual denominámos diferenciado, é possível verificar nalgumas turmas a interacção de outro professor para apoiar os alunos com NEE, pelo que no quadro seguinte se expõe a intervenção educativa deste docente.

Quadro LXIII – Observação da Intervenção Educativa do Professor de Apoio

Intervenção Educativa de Professor de Apoio	Turmas						
	1	2	3	4	5	6	7
<b>Comunicação e Instrução Directa</b>							
Apoio individualizado		**	*				
Apoio a grupos restritos		**					
Apoio na utilização de Tecnologias de Apoio			**				

No que respeita à intervenção de outro docente no contexto da turma, confirma-se uma uniformidade em termos de desígnios categoriais, isto é o contexto prático incide na comunicação e instrução directa. A diferenciação, posta em prática, passa pela actuação doutro professor que assegura esta vertente da programação. Salienta-se o apoio individualizado ou em grupos

restritos de alunos que evocam algum tipo de dificuldade e que solicitam ajuda ou, ainda, no auxílio à utilização de tecnologias de apoio. Este apoio é ministrado apenas em duas turmas, verificando-se a participação do Professor de Apoio nas turmas 2 e 3.

### 2.1.5. Intervenção Educativa do Professor da Disciplina

O quadro seguinte refere-se à intervenção educativa do docente da disciplina assumindo, conseqüentemente, um maior destaque.

Quadro LXIV - Observação na Intervenção Educativa do Professor da Disciplina

Intervenção Educativa do Professor da Disciplina	Turmas						
	1	2	3	4	5	6	7
<b>Organização do Ensino na Promoção das Competências da Língua Portuguesa</b>							
Orienta leituras		**			*	*	
Promove a descodificação de mensagens orais e escritas		*			*	*	
Organiza situações de interacção e de expressão oral e escrita		*			*	*	
Promove a utilização correcta da escrita		*					
Promove o uso da Língua Portuguesa fornecendo regras de funcionamento						*	
Promoção da auto e hetero - avaliação nos alunos		*					
<b>Promoção do Uso Correcto e Adequado de Outras Línguas</b>							
Conversação				*			
Funcionamento da língua				*			
<b>Mobilização da Língua Portuguesa para Transmissão de Saberes de Outras Áreas</b>							
Orienta leituras		*			*		
Promove a descodificação de mensagens orais e escritas		*	*		**		
Escrita de conteúdos no quadro		*					*
Promove e sintetiza a matéria através de resumos orais			*			*	
Promove e sintetiza a matéria através de resumos escritos			*		*	*	
<b>Uso de Outras Formas de Expressão</b>							
Dramatização						*	
Música						*	
Jogos de comunicação e expressão corporal e física				*		*	*
<b>Utilização de Linguagem das Diferentes Áreas do Saber Cultural, Científico e Tecnológico</b>							
Orientação de leitura de gráficos, tabelas e mapas		*			*	*	
Orientação de leituras de imagens		*		*			
Promove a utilização de outras formas de comunicação					*		
<b>Comunicação e Instrução Directa</b>							
Feedback da matéria - esclarecimento de dúvidas, dif.e correcção de exercícios		*	*	*			**
Exposição da matéria de ensino		*	*	**		**	*
Diálogo com os alunos – definição de tarefas			**		*	*	***
Exercícios de aplicação			*	*			
Apoio individualizado		*	**			*	*
Apoio a grupos mais restritos					*		**
<b>Gestão do Comportamento – Clima de Sala de Aula</b>							
Contenção de comportamentos		*		**	*		
Apelo à Concentração		*					
Apelo à participação dos alunos nas tarefas				**			*
<b>Promoção de Metodologias de Trabalho</b>							
Trabalho individual		*				*	*
Trabalho de grupo					*	*	
Apresentação de trabalhos pelos alunos			*		*		
Trabalho experimental					*		

Tal como no Planeamento para o grupo/turma, é possível constatar que a comunicação e instrução directa é o meio privilegiado para a transmissão de informação. Do mesmo modo, a intervenção educativa do professor da disciplina constitui-se, também, como veículo transmissor de mensagens, designadamente para a definição de tarefas de diálogo com os alunos (Turmas 3, 5, 6, 7), bem como na exposição da matéria de ensino (Turmas 1, 3, 4, 6, 7). Logo em seguida, assume especial relevância o apoio individualizado aos alunos que manifestaram dificuldades na resolução das tarefas solicitadas pelo professor (Turmas 3, 4, 6, 7).

De uma forma hierarquizada e decrescente, das categorias mais observadas, destacam-se algumas subcategorias da organização do ensino na promoção das competências da Língua Portuguesa e na mobilização da Língua Portuguesa para a transmissão de saberes de outras áreas, com indicadores iguais, cumulativamente para as Turmas 2, 5, e 6, na promoção e descodificação de mensagens orais e escritas. Esta transversalidade é, sem dúvida, valorizada por outros docentes de outras disciplinas, que utilizam o texto escrito como fonte de informação que nesta categoria, para as restantes turmas, não adquiriu especial realce em virtude de não ter sido observado em todas as turmas as mesmas áreas. Contudo, na verdade, há situações em que os conhecimentos mobilizados dizem respeito a áreas diferentes, apelando para metodologias comuns a várias disciplinas e a esquemas mais gerais de pensamento e comunicação (Perrenoud, 1999). Desta forma, também nesta análise, a orientação de leituras assume aqui um lugar comum em três categorias - organização do ensino na promoção das competências da Língua Portuguesa (Turmas 2, 5 e 6); mobilização da Língua Portuguesa para transmissão de saberes de outras áreas, orientando leituras temáticas (Turmas 1 e 5) e utilização de linguagem das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico. Nesta vertente inclui-se a orientação de leitura de gráficos, tabelas e mapas (Turmas 1, 5 e 6) e ainda a orientação de leituras de imagens para as turmas 1 e 4, configurando-se em variados processos: gráfico, perceptivo e linguístico.

Dadas as características de várias turmas observadas, o clima de sala de aula gerado pelos comportamentos mais irrequietos de alguns alunos influencia o decorrer da actividade lectiva, pelo que a contenção de

comportamentos por parte do professor das disciplinas foi um dado observável com alguma pertinência (Turmas 1, 4 e 5) seguindo-se do apelo à participação dos alunos nas tarefas de sala de aula (Turmas 4 e 7). O apelo à concentração verifica-se apenas para a Turma 2. Contudo, as Turmas 1, 4 e 5 são as turmas que apresentam mais dificuldades no relacionamento com os professores pelas suas características, uns pela agitação e dificuldades em esperar a vez e querendo participar todos ao mesmo tempo, pois detêm conhecimentos sobre a matéria, outros pelo lado mais negativo da distração, perturbação do funcionamento e conflitualidade face a tudo o que os rodeia.

Na promoção de metodologias de trabalho, o trabalho individual foi observado com maior frequência nas Turmas 2, 5 e 6, seguindo-se o trabalho de grupo (Turmas 5 e 6) e a apresentação de trabalhos (Turmas 3 e 5). O trabalho experimental foi pouco valorizado, tendo sido possível constatar a sua aplicação apenas numa única sessão na Turma 1. O uso de outras formas de Expressão teve maior impacto na realização de jogos de comunicação, utilizados na disciplina de Inglês (Turmas 4, 5 e 7) e jogos de expressão corporal e destreza física (Turma 5). A música e a dramatização foram pouco evidentes, salientando-se apenas numa sessão cada uma na Turma 5. Foram igualmente registados indicadores de baixa frequência, dispersos pelas diferentes categorias, como a promoção da utilização correcta da escrita e o uso adequado do funcionamento da língua, quer na Língua Portuguesa (Turma 6) quer na Língua Inglesa, na conversação (Turma 4). A auto e hetero-avaliação da leitura (Turma 2) e, ainda, a promoção da utilização de outras formas de comunicação (Turma 5) foram também subcategorias menos observadas. No quadro em análise, na explicitação das actividades apresentadas, existem tarefas que não foram assinaladas nalgumas turmas, pelo facto de não terem sido observadas essas categorias referentes ao trabalho disciplinar. Como exemplo não foram assinaladas actividades relacionadas com a área da Língua Portuguesa para a Turma 4, formas de expressão dramática para as Turmas 1, 2, 3, 4, 5 e 7 ou conversação e uso correcto de outras línguas apenas observado na Turma 4. Atribui-se o facto de tais tarefas não serem observadas, nesta fase, pelo facto da observação de aulas, como já foi descrito anteriormente, direccionar-se para os ambientes de aprendizagem proporcionadas aos alunos, para a diversidade dos contextos

numa dinâmica heterogénea e mais rica de informação relativa aos ambientes gerados no interior das turmas e não numa lógica de obrigatoriedade disciplinar.

### 2.1.6. Recursos Disponibilizados

No seguinte quadro apresenta-se a descrição dos recursos utilizados nas sessões observadas.

Quadro LXV - Observação – Recursos Disponibilizados

Recursos Disponibilizados	Turmas						
Recursos Para a turma	1	2	3	4	5	6	7
Quadro	*	*		*	*		*
Manual	**	**	*	*	**	*	
Quadro Pautado						*	
Poema	*					*	
Canção						*	
Fichas de trabalho	*		**	*			*
Caderno de actividades		*	*	*	*		
Lápis de cor, de cera, marcadores			*		*		
Fotos				*			
Imagens				*			
Jogos didácticos				*			
Papéis diversos					*		*
Caixas de rochas e minerais						*	
Material de Ed. Visual					*		*
Material de Ed. Física							*
<b>Recursos Diferenciados</b>							
Computador Adaptado			**				
Fichas de trabalho com adaptações				*			
Jogos didácticos diferenciados				*			

Ao longo das sessões observadas, e pelo que se pode consultar no quadro de análise anterior, o recurso mais utilizado foi o quadro negro (Turmas 1, 2, 3, 4, 5, e 6) seguido do manual da disciplina (Turmas, 1, 2, 4, 5 e 7), de utilização do uso de fichas de trabalho (Turmas 1, 3, 4 e 7) e do caderno de actividades que acompanha o manual (Turmas 2, 3, 4 e 5). Estes materiais constituíram-se como uma base de trabalho pré-concebido e facilitador da prática docente, assumidos pelos docentes como um material de utilização obrigatória face à aquisição efectuada pelos encarregados de educação, nomeadamente, os manuais escolares. De um modo disperso, encontram-se alguns materiais que foram organizados, singularmente, para corresponder ao programado para algumas sessões, como é o caso de fotos, imagens, jogos didácticos (Turma 4) ou caixas de rochas e minerais (Turma 6).

Os restantes materiais enquadram-se nos materiais comuns de desgaste ou materiais mais específicos para a prática de algumas áreas disciplinares, como é o caso das Expressões (Turmas 3, 5, 6 e 7).

Há ainda a destacar a utilização ou elaboração de recursos diferenciados, como o computador adaptado para um aluno com problemas motores (Turma 3), as fichas de trabalho com adaptações no tipo de pergunta e jogos didáticos diferenciados (Turma 4), cujos graus de dificuldade correspondem às capacidades dos alunos com problemas cognitivos.

## 2.2 – Segundo Momento de Observação

O segundo momento de observação centrou-se, fundamentalmente, no desenvolvimento curricular planeado numa unidade temática relativa a uma determinada matéria de ensino de uma área disciplinar. Deu-se especial ênfase às linhas orientadoras de um conteúdo ou matéria de ensino, à sequenciação do currículo delineado e ao conhecimento curricular do conteúdo por parte dos docentes.

Nesta fase da observação não foi atribuído à escolha das turmas especial enfoque, uma vez que o domínio da pesquisa incidia na possibilidade de observação de uma continuidade desenvolvimental do currículo ao longo de unidades temáticas.

### 2.2.1. Unidades Curriculares Observadas

No quadro em baixo apresentam-se as unidades curriculares observadas, especificando-se a turma e a disciplina onde decorreu a observação.

Quadro LXVI- Frequência de Observações por Unidade Curricular

<b>Disciplinas/ Turmas</b>	<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>	<b>Turma 6</b>	<b>Tempos/ disciplina</b>
Inglês		6		<b>6</b>
Comunicação e Tecnologias			4	<b>4</b>
Matemática		8		<b>8</b>
Ciências da Natureza	6			<b>6</b>
<b>Total de tempos por turma</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>24</b>



Constata-se que a observação recaiu nas disciplinas de Matemática, com maior número de sessões, seguida de Inglês e Ciências da Natureza, situando-se a Comunicação e Tecnologias com menor número de observações.

Reportando-se à planificação diária para as sessões observadas, transmitida verbalmente pelo professor da disciplina, viabilizou-se a compreensão da sequencialidade e organização dos conteúdos curriculares considerados relevantes para aquela unidade curricular. Todavia, pela análise dos documentos curriculares e, particularmente, pela análise da planificação de unidade, confrontada com o registo diário de aula, podemos detectar as linhas orientadoras subjacentes à programação em causa, bem como a sua congruência relativamente ao currículo arquitectado.

### 2.2.2. Planeamento de Actividades – Sequencialidade e Adequação

Através do quadro seguinte podemos inferir a programação tida em conta nas diferentes turmas, para o desenvolvimento das diferentes áreas curriculares, de acordo com a planificação de unidade curricular.

Quadro LXVII – Planeamento de Unidades Curriculares em Função das Turmas

Planeamento de actividades – sequenciação, adequação, organização de conteúdos curriculares	Turmas			
	1	2	6	
<b>Desenvolvimento de uma Sequência de Experiências de Aprendizagem</b>	CN	Ing	Mat	CT
Contempla a abordagem aos conteúdos curriculares que servem de base à consecução de novos conteúdos	*	*	***	
Expressa na planificação a adequação dos conteúdos de acordo com a realidade da turma		*	*	**
<b>Apresentação de um Conteúdo Curricular Integrado e Significativo</b>				
Apresenta as linhas gerais do desenvolvimento das actividades e do conteúdo	**	**	***	
Apresenta a sequenciação das actividades	*	*	***	
Situa no tempo e espaço a desenvolvimento das actividades	*	**	***	
<b>Adaptação do Programa a Imprevistos</b>				
Adaptação na sequencialidade das matérias de ensino		*	*	
Adaptação no espaço e no tempo		*	*	*
Adaptação nos recursos	*			
<b>Preparação e Adequação dos Materiais e Dispositivos de Sala de Aula</b>				
Indica os materiais a utilizar		*	*	*
Prevê a forma de utilização dos recursos		*	*	
<b>Concordância da Planificação Diária/Unidade</b>				
Coerência nos conteúdos planeados	*	*	*	*
Coerência na organização das actividades	*	*	*	*
Coerência na previsão dos recursos a utilizar	*	*	*	*

Pela análise do quadro anterior, reconhece-se que a apresentação de um conteúdo curricular integrado e significativo é a categoria cujos indicadores se exibem de modo mais expressivo (Turmas 1 e 2). A planificação

apresenta as linhas condutoras do desenvolvimento das actividades e do conteúdo, tendo sido identificada em seis registos programáticos com maior significado para a Matemática, seguindo-se a organização sequencial dessas mesmas actividades, situando-as no espaço e tempo determinado. Contudo as linhas gerais do desenvolvimento das actividades e do conteúdo curricular, a sequenciação destas no tempo e no espaço não são observadas na Turma 6. As actividades a desenvolver com esta turma na disciplina de Comunicação e Tecnologia adquirem, na maior parte das vezes, uma dependência das actividades das outras disciplinas. Como tal, a sequenciação das actividades relativas ao desenvolvimento da própria disciplina não apresentam uma sequencia ao nível das actividades, pelo facto de estar sempre dependente dos trabalhos que as outras disciplinas lhe encomendam. Assim, situando-se no segundo ano, os alunos já conseguem utilizar os programas informáticos, encontrando-se numa fase de aprofundamento adquirida com a prática de utilização, pelo que a sequencialidade da programação não foi valorizada.

O desenvolvimento de uma sequência de experiências de aprendizagem, mais especificamente, a abordagem aos conteúdos curriculares que servem de base à consecução de novos conteúdos são visíveis na planificação para as Turmas 1 e 2 (com maior relevo na disciplina de Matemática). Para Shulman (1986), o conteúdo deve estar sempre dentro de uma estrutura de outros conteúdos articulados e organizados, cumprindo uma ordem natural dentro do contexto global dos conhecimentos.

As Turmas 2 e 6 expressam na planificação a adequação dos conteúdos, de acordo com a realidade da turma, permitindo especificar na planificação a adequação às necessidades a essa turma. Para a Turma 6 o texto da planificação expressa a dependência da actividade da sua disciplina (Comunicação e Tecnologia), relativa às necessidades de adequação constante resultantes das tarefas surgidas noutros contextos pela necessidades dos alunos realizarem aquele trabalho.

Corroborar-se, assim, o referencial teórico de Shulman (1986), defendendo que o professor necessita de ter o conhecimento da «*localização*» do conteúdo num contexto mais geral e ter a visão clara de como este conteúdo se inter-relaciona com outros conteúdos.

A adaptação do programa a imprevistos, designadamente na adaptação da sequencialidade das matérias de ensino no espaço e no tempo é possível de verificar-se na Turma 2. Para a Turma 6 os aspectos temporais e espaciais são passíveis de ajustamentos decorrentes da flexibilidade com a qual a disciplina tem que se adaptar e como tal é designado na planificação.

Os recursos mobilizados e adaptados aos imprevistos apenas se verificam para a turma 1, para as Ciências da Natureza. O mesmo é confirmado, no que respeita à preparação e adequação dos materiais e dispositivos de sala de aula, onde se reconhece a sua importância, focada por alguns professores, ao indicar com clareza os materiais a utilizar e a previsão da sua forma de utilização (Turmas 2 e 6).

É possível verificar, de um modo mais objectivo, estipulado na planificação formal, a congruência desta programação diária com a planificação por Unidade. Existe coerência nos dados resultantes da análise efectuada do documento curricular, pelo estabelecimento de elos de ligação retirados do confronto com o desenvolvimento pré-estabelecido nas diversas áreas disciplinares observadas. Esta afirmação apoia-se na coerência dos conteúdos planeados, na organização das actividades e na previsão dos recursos a utilizar, onde a coesão e uniformidade de critérios são patenteados nas duas formas de análise para a totalidade das turmas observadas (1, 2 e 6).

### 2.2.3. Desenvolvimento da Actividade

O quadro seguinte apresenta, de uma forma mais clara, a exequibilidade do plano elaborado, posto em acção pelos professores das disciplina observadas.

Quadro LXVIII- Frequência das Observações por Sessão no Desenvolvimento da Actividade Docente

Intervenção do professor da disciplina – desenvolvimento da actividade: sequencialidade, estrutura, organização dos dispositivos e materiais curriculares	Turmas			
	1	2	6	
<b>Sequencialidade das Estruturas de Actividade</b>	CN	Ing	Mat	CT
Expressa a sequencialidade das actividades a desenvolver	***	**	*****	**
Proporciona uma sequência global dos acontecimentos de ensino	***	**	*****	**
Utiliza uma estrutura de abordagem à matéria de ensino	***	**	*****	
Utiliza uma estrutura específica de abordagem à matéria de ensino			*	**
Conversa informal com os alunos	*	*	**	*
<b>Organização dos Dispositivos e Materiais Curriculares</b>				
Conhecimento dos materiais curriculares	***	**	*****	**
Organização de recursos adequados à matéria de ensino	***	**	*****	**

Demonstra-se pela análise do quadro que a sequencialidade das estruturas de actividade são expressas pelas actividades a desenvolver, pela sequência global dos acontecimentos de ensino e pela utilização de uma estrutura na abordagem da matéria de ensino, sendo que se qualificam como indicadores mais fortes, sobretudo na turma 2, pelo professor de Matemática que se destaca pela capacidade de sequenciar as tarefas e estruturar os acontecimentos lectivos. Faz alusão aos pré-requisitos, explicita os objectivos da aula, bem como consegue seguir a sequencialidade global das estruturas das actividades programadas, destacando as estratégias organizacionais. Define os aspectos relacionais e estabiliza os comportamentos através de conversa com os alunos, proporcionando um clima de sala de aula disponível para a aprendizagem, mobilizando os alunos para as actividades. Embora estes factores sejam tomados em consideração pelos professores das turmas 1 e 6 estes têm um papel menos preponderante e activo na dinâmica da aula, sobretudo, o professor da turma 6. Este professor tem muito menos tempo de experiência profissional, o que na sua actividade ainda se encontra numa etapa de iniciação na carreira denominada por Huberman (2000) a *entrada na carreira* correspondente aos primeiros dois ou três anos de serviço. Nesta fase, o professor experiencia papéis e avalia a sua competência profissional através do confronto com a realidade escolar, podendo sentir dificuldades com o material didáctico, com os problemas gerados pelos alunos. No entanto, pode ser uma fase marcada pelo entusiasmo e satisfação com as novas experiências, factores que diminuem o choque com a realidade.

Esta constatação evidencia o conhecimento que o professor detém sobre a matéria de ensino e a capacidade para adequar ao grupo/turma, em geral, a transmissão de saberes. Contudo, é notória aptidão para a organização dos dispositivos e materiais curriculares em que revela conhecimento destes materiais e organização de recursos adequados à matéria de ensino.

Existem alguns indicadores menos fortes, designadamente, a utilização de uma estrutura específica de abordagem à matéria de ensino para os casos de alunos com NEE, uma vez que não se verificou, na globalidade das aulas observadas, estratégias específicas para aqueles alunos das turmas 1 e 2 nas disciplinas de inglês e Ciências da Natureza, embora estas turmas incluam casos complexos. Denota-se o seguimento das matérias com a turma e a

execução das mesmas tarefas solicitadas pelo professor, no entanto, com níveis de exigência menos rígidos e a um ritmo mais lento.

### **Nos meandros da observação de aulas...**

Ao longo desta análise, que teve por base a observação de aulas suportadas pelos documentos de planeamento, podemos depreender algumas ideias que sobressaem neste estudo investigativo.

(i) Face aos propósitos enunciados no início desta abordagem e relacionados com o primeiro momento de observação, é possível depreender que a diferenciação curricular, apoiada na planificação subjacente à prática diária, é quase inexistente, uma vez que é tomado o grupo/turma como unidade e que cada elemento desse mesmo grupo revela as mesmas possibilidades de acesso a um currículo homogêneo e igualitário no seu desenvolvimento.

(ii) Na intervenção educativa do professor da disciplina, o ensino é dirigido para o grande grupo com apoios pontuais aos alunos com problemáticas no âmbito das NEE em que a diferenciação do ensino joga-se na fase pré-interactiva de ensino, não na fase interactiva: *“Em síntese, a atitude prévia de diferenciação do ensino apresenta-se relacionada com variáveis da fase prévia e da fase interactiva de ensino, embora tenha mais relações com esta última. Aqui reside a particularidade desta variável, diferente do perfil de relações proporcionadas pelas restantes variáveis pré-interactivas.”* (Januário, 1996:98).

(iii) O trabalho diferenciado efectiva-se usualmente pela intervenção de um professor de apoio para os alunos que revelam problemas cognitivos ou motores, somente nalgumas disciplinas e na maioria das vezes constitui-se como um reforço das matérias leccionadas para a turma.

(iv) Os materiais diferenciados assumem maior relevo, quer na planificação quer na execução da prática lectiva.

(vi) De um modo geral, os professores, ao planificarem, conseguem seguir os vários níveis de planeamento do currículo, identificando os diferentes segmentos da matéria de ensino e a sua interligação com as partes do todo, o que se apresenta de forma coesa na maioria dos professores observados. Conseguem seguir o currículo prescrito, embora a estrutura da actividade no

contexto de sala de aula seja mais organizado e sequenciado nas observações do trabalho de alguns docentes relativamente a outros.

(vii) Prevalece uma congruência entre o currículo formal e planeado e o currículo operacional, o que nos leva a perceber por parte dos docentes capacidades manipulativas respeitantes à matéria de ensino, embora o material escrito da planificação seja para alguns apenas o que é instituído e formalizado pela Escola. No desenvolvimento curricular destaca-se um professor que revela um bom conhecimento curricular do conteúdo com a utilização de materiais adequados e sequenciação da matéria com rigor e estruturação das actividades conducentes aos objectivos definidos previamente. Existem outros docentes que revelam conseguir uma estrutura curricular coerente, contudo o apoio para essa estrutura, sobretudo em dois deles configura-se numa actividade pouco sólida e pouco fundamentada.

### 3. Discurso dos Intervenientes: (Re)construção Curricular

No contexto das decisões de planeamento, o enfoque sobre a explicitação dos modos organizativos do currículo, aparece agora expresso discursivamente pelos diversos intervenientes. É no sentido da reconstrução do currículo prescrito pelos programas nacionais que a Instituição/Escola o deverá (re)conceptualizar e adaptar face às necessidades reais dos seus alunos. Neste sentido, o estudo de Carvalho (2009: 344) revela que o currículo nacional *“é importante como garante da matriz base de competências comuns a todos os alunos do ensino básico (...) todo o território nacional (...) que preveja a especificação de conteúdos (...) como um instrumento de trabalho aberto e flexível, definidor de metas e objectivos gerais, permitindo a introdução de conteúdos adequados aos diferentes contextos de ensino, existentes no país”*. Deste modo, tornar-se-á num produto erudito, potenciador de ser um verdadeiro documento de trabalho. É neste sentido que os profissionais e as escolas se organizam para assumir uma identidade própria especializada no campo curricular (Roldão, 2003b), para o qual se depreende que o trabalho colectivo é uma das condições essenciais, nesta matéria (Leite, 2005), reconhecendo-se o protagonismo do professor, actuando em colegialidade e partilhando experiências baseadas num Projecto Educativo de Escola (Pacheco, 2005).

Inserido no contexto da pesquisa, as afirmações enunciadas pelos actores envolvidos sobre as práticas desenvolvimentais do currículo apresentam-se sobre a forma de cinco dimensões de análise, assim estabelecidas, por se constituírem as tarefas mais prementes na organização em estudo: (I) elaboração do Projecto Curricular de Turma; (II) Necessidades Educativas Especiais no contexto da turma; (III) construção das Áreas Curriculares Específicas - percurso flexível; (IV) escolha de uma identidade e (V) desenvolvimento profissional.

A primeira dimensão de análise incide nas questões relacionadas com as decisões tomadas no nível de planeamento e de *design* curricular no âmbito do Projecto Curricular de Turma, para responder à diversidade dos alunos. Fazem parte desta dimensão, a identificação de necessidades e finalidades do Projecto Curricular de Turma, as opções organizativas do currículo da turma e

o processo de operacionalização deste planeamento. Estes aspectos constituíram-se como temas configurados por categorias que corporizam e dão sentido à análise, tendo sido o resultado das concepções expressas pelos directores de turma.

Na segunda dimensão de análise explicitam-se as ideias enunciadas pelos professores de Apoio Educativo e de Educação Especial sobre os ambientes de aprendizagem planeados e sobre as formas de inclusão destes alunos, no âmbito curricular, no grupo/turma. Fazem parte desta dimensão dois grandes temas: a organização do currículo para os alunos com NEE e a gestão das práticas educativas para estes alunos.

Na terceira dimensão de análise, sobre a construção das Áreas Curriculares Específicas referentes à turma de Percursos Curriculares Alternativos, são expressos os entendimentos relativos ao planeamento diferenciado para esta turma, cujos protagonistas são os docentes que leccionam as áreas introduzidas, em substituição das que fazem parte do currículo nacional para o Ensino Básico. Nesta dimensão, sobressaem como temas, o processo organizativo, a (re)construção curricular e os efeitos no processo ensino/aprendizagem.

Na quarta dimensão, vocacionada exclusivamente para as afirmações da Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, predomina a escolha de uma identidade fundamentada pelas decisões organizativas do contexto educativo nas diversas vertentes às quais tem que dar resposta.

A quinta e última dimensão refere-se às concepções de todos os intervenientes no que diz respeito às suas interpretações, escolhas e dificuldades sentidas no domínio da organização de todo o processo de desenvolvimento curricular em torno da especificidade de cada uma das funções que exercem. Neste contexto cada um explicita as suas preocupações relativamente à eficácia da sua intervenção e às necessidades sentidas, designadamente, sobre as carências formativas para si e para os colegas com quem trabalha.

Cada dimensão contém temas com diferentes categorias e subcategorias, expressas por indicadores determinados pela sua frequência para o número de entrevistados em cada tema. Assim, na primeira dimensão o número de entrevistados é de sete e abrange os temas I, II e III; na segunda



dimensão, a frequência dos indicadores nos temas IV e V é estabelecida para cinco intervenientes; a terceira circunscreve os temas VI, VII e VIII, sendo calculada a frequência para dois participantes; e, na quarta, com o tema IX, há apenas um entrevistado. Por fim, na última dimensão, embora a natureza das funções de cada grupo de entrevistados seja diferenciada, as questões relativas ao desenvolvimento da profissionalidade docente é um tema transversal e, sobretudo, no que diz respeito ao resultado da análise efectuada, concentra-se na teorização das ideias que subjazem às políticas de formação e à capacidade de desenvolvimento de uma prática educativa inovadora e responsiva das necessidades dos alunos. Assim, a frequência dos indicadores do tema X é calculada para o número de quinze participantes.

No quadro que se segue são apresentadas as dimensões de análise, temas e indicadores em três colunas: a da esquerda refere-se às dimensões de análise representativas da globalidade dos temas envolventes; na coluna do meio surgem os temas enquadrados nas dimensões anteriores e na coluna da direita enumeram-se os indicadores cuja frequência apresentada foi determinada em função do número de participantes nas entrevistas, assim como o número máximo de indicadores encontrados para cada tema.

Quadro LXIX – Número de Indicadores por Temas

Dimensão	Temas	Número de Indicadores
I	Elaboração do Projecto Curricular de Turma	I. Identificação de Necessidades e Finalidades do Projecto 55/110
		II. Opções Organizativas do Currículo da Turma 67/87
		III. Operacionalização do Processo de Planeamento 40/61
II	Necessidades Educativas Especiais no Contexto da Turma	IV. Organização do Currículo para Alunos com NEE 47/89
		V. Gestão das Práticas Educativas para Alunos com NEE 25/45
III	Construção das Áreas Curriculares Específicas – Percurso Flexível	VI. Processo Organizativo 21/49
		VII. (Re)Construção Curricular 20/43
		VIII. Efeitos no Processo Ensino/aprendizagem 10/19
IV	Escolha de uma Identidade	IX. Organização do Contexto Educativo 13/30
V	Desenvolvimento Profissional	X. Desenvolvimento da Profissionalidade Docente 40/52

### 3.1. A Construção do Projecto Curricular de Turma

A diversificação da população escolar lança novos desafios para os quais os intervenientes nos processos educativos da escola actual têm que estar preparados. As situações sociais e culturais que os alunos vivenciam,

apontam para respostas educativas inovadoras que os motivem e que lhes garantam aprendizagens significativas, úteis para a vida futura. O relacionamento da escola com os públicos-alvo confronta-a com a necessidade de adequar medidas e processos, adoptar normativos e questionar as possibilidades curriculares que se apresentem como uma via de solução que permitam dar sentido a todo o processo de planeamento.

O currículo nacional é um projecto que precisa de ganhar sentido localmente, através de dinâmicas que reconheçam as escolas como locais de decisão curricular (Leite, 2005) dependendo, contudo, de condicionalismos económicos sociais e culturais (Pacheco, 2005, Roldão, 2003b), sendo em primeira instância um projecto de escolarização que reflecte a concepção de conhecimento e a função cultural da escola (Pacheco, 2005). Os Projectos Curriculares de Escola e de Turma se forem arquitectados, coordenados e avaliados poderão funcionar como um óptimo recurso para mobilizar a vida da escola e constituir-se como uma estratégia bastante válida para uma maior coerência no trabalho de planeamento entre docentes (Torres, 2006).

### **3.1.1. Identificação de Necessidades e Finalidades do Projecto**

Numa escola, as intenções educativas norteiam-se, antes de mais, pelas grandes linhas orientadoras do Projecto Educativo que, em conformidade com o levantamento de necessidades, estabelece as finalidades a que se propõe. O Projecto Curricular de Turma, referenciado à especificidade do grupo/turma, adequa as opções curriculares da Escola (Leite *et al.*, 2001) definindo as finalidades gerais que orientam e dão sentido ao Projecto Educativo (Zabalza, 2002).

As considerações expressões dos responsáveis pela elaboração dos PCT, os Directores de Turma, caracterizam o contexto educativo e definem as prioridades, de acordo com as finalidades gerais a que se propõem.

Quadro LXX – Identificação de Necessidades: Contexto Educativo

Contexto Educativo	
Características dos alunos	
Problemas de comportamento	5
Alunos com NEE	4
Dificuldades generalizadas	4
Turma heterogénea	3
Percurso escolar com retenções	3
Falta de regras	2
Meio sócio-económico desfavorecido	2
Falta de apoio em casa	1
Dificuldades na Língua Portuguesa e Matemática	1
Alunos estrangeiros	1
Participação	1
Imaturidade	1
Instabilidade	1
Desorganização	1
Nível etário	1
Falta de Pré-requisitos	1

Os professores procuram encontrar um equilíbrio nos Projectos Curriculares de Turma entre as intencionalidades directamente relacionadas como o PE e PCE e a adequação necessária dos aspectos a considerar, face ao perfil da turma. Os docentes traduzem a teoria em prática, tendo em conta o grupo populacional a que se destina e a realidade sócio cultural em que a aprendizagem deverá ter lugar (Bartolome, 2006).

Como principal característica dos PCT sobressai os problemas de comportamento referidos pelos Directores de Turma (DT2, DT4, DT5, DT6, DT7),

*“dois alunos tiveram processos disciplinares”*

*“Eles são muito conflituosos”*

seguindo-se a referência aos alunos com NEE (DT1, DT2, DT3, DT4)

*“o facto de haver dois alunos deficientes”*

e as dificuldades generalizadas (DT2, DT3, DT4, DT7) nas turmas.

*“Eles têm muitas dificuldades.”*

Alguns apontam a heterogeneidade (DT3, DT4, DT7) como uma das características da turma, sendo um factor importante no planeamento do PCT,

*“A turma é muito diferente, tenho ali alunos que têm notas muito boas e tenho outros que são muito desequilibrados”*  
outros têm em conta o percurso escolar com retenções (DT2, DT4, DT7).

*“...alguns deles com duas, três retenções, outros com quatro.”*

É mencionada a falta de regras (DT1, DT6), *“uma vez que são miúdos que têm dificuldade em participar ordeiramente, cortam a palavra constantemente uns aos outros.”* e também o meio sócio-económico

desfavorecido, (DT3 DT7) como problemas que condicionam as aprendizagens dos alunos e, como tal, a ter conta para a adequação curricular.

A falta de apoio em casa (DT3), as dificuldades na Língua Portuguesa e Matemática, a instabilidade e o nível etário (DT7) “*A idade também foi tida em conta. O máximo de idade que ali temos são os 15 anos.*”, os alunos estrangeiros (DT1), a participação (DT5), a imaturidade (DT6), a desorganização (DT5) e a falta de pré-requisitos (DT2) são condições que determinam *a priori* o desenho curricular que pretendem construir para aqueles alunos.

Quadro LXXI – Definição de Prioridades

<b>Definição de Prioridades</b>	
<b>Regras de funcionamento</b>	
Questões comportamentais	5
Regras de sala de aula	2
Adaptação ao novo ciclo	1
<b>Hábitos e Métodos de Estudo</b>	
Acompanhamento das dificuldades	2
Reforço das Aprendizagens	2
Incentivo e organização do estudo	1
<b>Interacção do Conselho de Turma</b>	
Actuação concertada	3
Responsabilização dos alunos	2
Conhecimento da turma	1
Estabelecimento de estratégias	1
Contactos periódicos com encarregados de educação	1
<b>Relações interpessoais</b>	
Encaminhamento para Psicologia	1
Relacionamento com os pares	1

Os objectivos globais, as finalidades ou as acções que se pretendem levar a cabo são definidas em torno de necessidades, utilizando o que Zabalza (2002) designa de *estratégias de priorização* em função da *magnitude do deficit*, i.e., a priorização dos deficits detectados em comparação com os objectivos pretendidos relativamente à situação existente, adquirindo maior relevância os que apresentam maior nível de discrepância, daí a necessidade de efectivar esses propósitos.

Na manifestação de prioridades são realçadas quatro temáticas: regras de funcionamento, hábitos e métodos de estudo, interacção do conselho de turma e relações interpessoais. Na primeira temática, as questões relacionadas com os comportamentos assumem maior relevo no discurso dos Directores de Turma (DT2, DT4, DT5, DT6, DT7).

“...temos um contrato pedagógico.”

*“...o saber conviver e, até, uns com os outros. De início eram um bocadinho rudes, então optámos por esses aspectos.”*

*“A única coisa que eu achei que deveria fazer, no sentido de melhorar alguma coisa, seria tornarem-se mais unidos, e aprenderem mais algumas regras que não sabiam.”*

As regras de sala de aula (DT1, DT6) e a adaptação ao novo ciclo (DT7) foram outros aspectos evocados.

Outra das prioridades, agora com menor importância atribuída pelos entrevistados, foi os métodos e hábitos de estudo, que engloba o acompanhamento das dificuldades (DT2, DT3), o reforço das aprendizagens (DT3, DT5) e o incentivo e organização do estudo (DT3).

*“Os professores deveriam incentivar os métodos de trabalho e incentivar o estudo.”*

*“Os professores de Estudo Acompanhado também têm uma palavra a dizer.”*

*“Os pais (...) não conseguem explicar-lhes as matérias, não têm tempo, não os sabem ajudar nos trabalhos de casa.”*

Na continuidade da procura de uma actuação mais assertiva, de acordo com as necessidades detectadas, a interacção no Conselho de Turma é apontada como uma forma de encontrar estratégias que propiciem um menor desfasamento, relativamente à aquisição dos objectivos pretendidos. Assim, a actuação concertada dos docentes constitui um modo de garantir uma maior eficácia na melhoria dos comportamentos dos alunos (DT1, DT5, DT6).

*“...consenso nas atitudes que todos procuramos seguir, agir da mesma maneira em relação a esses problemas para conseguirmos, da mesma forma, melhorias no comportamento.”*

*“Nós definimos regras”*

*“...que estivemos a discutir nos conselhos de turma”*

Para tal, é necessário a responsabilização dos alunos (DT4, DT5), o conhecimento da turma e o estabelecimento de estratégias concertadas (DT4) e, ainda, os contactos periódicos com os encarregados de educação – o DT3 tenta *“envolver mais os encarregados de educação, mas alguns ainda não vieram buscar as fichas”*, referindo-se, deste modo, às fichas de avaliação de final de período que permanecem na escola.

Agora com menor expressão, as relações interpessoais é outro aspecto que preocupam dois Directores de Turma sem, no entanto, deixarem de estar relacionadas com as características dos alunos. Referem-se, explicitamente, ao relacionamento dos alunos com os seus pares (DT5) e realizam o encaminhamento dos alunos para os serviços de psicologia, por considerarem que os alunos necessitam de um acompanhamento desta natureza, pelo que identificam os problemas emocionais e atitudinais como uma característica a ter em conta na organização curricular.

No conceito da Reorganização Curricular e de acordo com uma inter-relação estreita com a melhoria da qualidade do ensino, conceber um currículo numa perspectiva de competências também deve incorporar capacidades, atitudes e valores (Fernandes, 2005). Deste modo, não traduz somente saberes disciplinares, mas também valoriza os saberes relacionais, afectivos e atitudinais como aspectos essenciais para dar sentido ao acto de ensinar.

### **3.1.2. Opções Organizativas do Currículo da Turma**

A possibilidade de reconstruir o currículo, definindo intencionalidades próprias e modos de organização e gestão curricular adequados a ritmos e estilos de aprendizagem, para alunos concretos de uma realidade escolar (Roldão, 1999), permite um processo de desenvolvimento interactivo que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que está decidido no plano normativo e o verdadeiro processo ensino-aprendizagem (Pacheco, 2005). A prática curricular envolve a reflexão do que se ensina e como se ensina na procura de novas abordagens do saber escolar relativo à resolução de problemas aplicado à integração de conhecimentos compartilhados pelas várias disciplinas (Pacheco, 2000a) numa lógica de integração curricular.

Na organização do currículo para uma turma concreta, numa primeira fase, os entrevistados referem as áreas curriculares que deverão constar nos PCT. Todos os Directores de Turma mencionam as áreas constantes no currículo nacional, à excepção do DT7, que segue uma organização curricular diferente, dado ser a turma de Percursos Curriculares Alternativos “...*têm uma disciplina que é o Homem e o Ambiente, onde se tentou dar ênfase a alguns conteúdos quer da História quer das Ciências.*”

Quadro LXXII – Opções Curriculares – Áreas

Opções Curriculares	
<b>Áreas do currículo nacional</b>	
Todas as áreas	6
<b>Áreas curriculares específicas</b>	
Áreas específicas (NEE- comunicação – SPC; Língua Gestual, Psicomotricidade)	2
Áreas terapêuticas	2
<b>Áreas curriculares alternativas</b>	
Áreas funcionais (NEE)	2
Áreas funcionais (PCA)	1

Para além das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares comuns à maioria dos alunos da turma, os DT1 e DT5 explicitam outras áreas, denominando-as de específicas quando se referem aos alunos com NEE que desenvolvem programas de comunicação aumentativa como a utilização do SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação), Língua Gestual, Psicomotricidade ou usufruem de áreas terapêuticas, como a Terapia da Fala.

*“Beneficiam de áreas específicas, de acordo com a sua deficiência, actividades terapêuticas (...) desenvolvimento da psicomotricidade”*

Surgem também referenciadas áreas funcionais para alunos com NEE (DT2, DT4) e áreas funcionais para os alunos da turma de Percursos Curriculares Alternativos no sentido de maximizar a sua autonomia e inserção social e profissional.

A perspectiva curricular funcional, defendida por Lou Brown (1989), enuncia como um dos princípios fundamentais a participação dos alunos com NEE nas classes regulares de ensino, acompanhando tanto quanto possível o currículo comum, com a estruturação de conteúdos educativos que lhes permitam funcionar nos ambientes ditos «normais» tais como a casa, a escola, a comunidade, as actividades de lazer e o trabalho (Costa *et al.*, 2000).

Quadro LXXII – Opções Curriculares - Competências

Opções Curriculares	
<b>Competências a adquirir pelos alunos da turma</b>	
Competências da Língua Portuguesa	5
Formação Cívica	5
Competências da Matemática	4
<b>Competências a adquirir pelos alunos com NEE ou outras problemáticas</b>	
Competências sociais	4
Participação e interesse	3
Língua Portuguesa	2
Matemática	2
Integração social	1
Área de Projecto	1
Desenvolvimento da motricidade	1
Expressão Dramática	1
Comunicação e Tecnologia	1

O currículo nacional está associado à ideia de referência às aprendizagens consideradas fundamentais nas diversas áreas que os professores gerem de acordo com a realidade do grupo/turma. Neste sentido, os documentos de orientação curricular sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico, produzidos pelo Ministério da Educação (2001), incluem a formulação de três níveis de competências a desenvolver ao longo do Ensino Básico: competências gerais, competências transversais e competências essenciais em cada disciplina.

A noção de competência, entendida como o saber em acção, procura integrar conhecimentos, capacidades e atitudes, ou seja, o *savoir-faire* que Perrenoud (1999) associa a uma representação mental algo complexa, mobilizando recursos em busca de significado.

À excepção dos DT2 e DT7, as competências de Língua Portuguesa foram as mais privilegiadas, no sentido da importância dada às necessidades apresentadas pelas turmas nesta matéria. Outros consideraram que as competências relativas aos aspectos atitudinais e de relação teriam grande importância e, como tal, sentiram necessidade de transmitir esses valores, de modo a que os alunos os adquirissem e os colocassem em prática no seu quotidiano (DT2, DT3, DT4, DT5, DT6). As competências essenciais da Matemática adquiriram uma importância significativa (DT3, DT4, DT5 DT6) uma vez que, como refere o DT3, “...*foram, sem dúvida as competências da Língua Portuguesa e da Matemática, para além de regras que tentei implementar na Formação Cívica.*” os aspectos mais valorizados.

Na continuidade da valorização das competências que os alunos deverão adquirir, as competências sociais (DT2, DT4, DT6, DT7) e a participação e interesse (DT1, DT3, DT7) foram apontadas como factores determinantes para a aprendizagem.

“...*valorizei mais o trabalho deles na aula. O interesse, o saber estar*”  
“*Na Formação Cívica trabalhamos mais as competências que vão fazer falta para a vida futura.*”  
“*Tentamos prepará-los a nível das competências pessoais e sociais que vão servir de suporte posteriormente.*”

As competências pessoais e sociais estão associadas à saúde e bem-estar do indivíduo, necessitando de estar bem consigo e com os outros, de



modo concreto, próximo através dos conhecimentos, dos afectos e da própria vida do dia-a-dia, articulando com autenticidade o ser, o ter, o comunicar, o partilhar e o estar com os outros (Tavares, 2006).

As competências essenciais de Língua Portuguesa e Matemática são outras das escolhidas para os alunos com problemas de aprendizagem e insucesso escolar (DT4, DT7), pois a primeira missão da escola é a de ensinar todos os alunos a ler, escrever e contar, propiciando o desenvolvimento pessoal e social assim como o sucesso dos alunos para o futuro (Meirieu, 2006).

As afirmações dos entrevistados focalizam a necessidade de desenvolver competências nos alunos relacionadas com as áreas introduzidas na turma de Percursos Curriculares Alternativos, como é o caso de Expressão Dramática, de Comunicação e Tecnologia (DT7), de desenvolvimento da motricidade e integração social (DT4) e a aplicação da Matemática no desenvolvimento de projectos relacionados com a Área de Projecto (DT3).

*“Tudo o que fizeram em Área de Projecto tinha que implicar Matemática de alguma forma.”*

Definidas as competências de um modo amplo e abrangente, os entrevistados tecem considerações sobre as opções metodológicas e estratégias planeadas para os alunos.

Quadro LXXIII – Opções Estratégicas

<b>Opções Estratégicas</b>	
<b>Actividades privilegiadas</b>	
Trabalhar a Língua Portuguesa	2
Trabalhar a Matemática	2
Trabalhar a História	1
Trabalhar as áreas de substituição	1
<b>Metodologias</b>	
Trabalho individual	3
Método expositivo	1
Diálogo com os alunos	1
Trabalho de grupo	1

As actividades relacionadas com a Língua Portuguesa e a Matemática foram realçadas pelos mesmos interlocutores (DT6, DT7) e ainda as áreas de substituição pelo DT7 quando designa as actividades a efectuar com os alunos no âmbito de Expressão Dramática, de Comunicação e Tecnologias e no Homem Ambiente, na perspectiva de *“...prepará-los a nível das competências pessoais e sociais.”*

No campo das metodologias o trabalho individual é o mais salientado (DT1, DT2, DT4), seguindo-se do método expositivo e do diálogo com os alunos (DT1) e do trabalho de grupo (DT1).

*“...há aquelas aulas mais expositivas...”*

*“...metade da aula trabalham-se os conteúdos para o grande grupo e a outra metade são eles a trabalhar individualmente.”*

Na continuidade da análise das opções estratégicas enunciam-se, agora, as designadas pelos entrevistados.

Quadro LXXIV – Opções Estratégicas

Opções Estratégicas	
Estratégias diferenciadas	
Apoio individualizado	5
Simplificação das actividades	2
Condições especiais de avaliação	1
Participação nas actividades da turma na disciplina de E. Física	1
Contrato pedagógico	1
Participação nas actividades específicas para alunos surdos	1
Actividades práticas	1

Os docentes remetem para estratégias diferenciadas o que é planeado como diferente para algum grupo de alunos ou aluno em particular, comparativamente com o grande grupo. Assim, designam o apoio individualizado como a forma encontrada para responder com maior eficácia às necessidades dos alunos, atribuindo-lhe maior destaque no discurso dos Directores de Turma. Este apoio funda-se no reforço dos conteúdos curriculares de modo a que produzam significado para a aprendizagem (DT1, DT2, DT3, DT4, DT5).

*“Neste caso é preciso um apoio mais individualizado. Se o aluno está sozinho, não faz nada.”*

*“Ele vai ter com a professora de apoio...”*

A simplificação de actividades na sala de aula é outra das formas encontradas (DT2, DT3) para ajudar os alunos com mais dificuldades. Existe outra modalidade apontada, que passa pelo modo de avaliação – adequação das condições de avaliação, que DT4 narra como uma medida importante na sua utilização. A participação nas actividades da turma na disciplina de Educação Física, o contrato pedagógico e a participação nas actividades específicas para alunos surdos (Língua Gestual Portuguesa, Terapia da Fala antecipação de matérias, intérprete de Língua Gestual) são opções

metodológicas tomadas pelo DT, dado que a sua direcção de turma inclui um aluno com surdez moderada a grave.

Por fim, as actividades práticas baseadas em trabalhos experimentais são escolha do (DT3) para motivar os alunos para a realização de trabalhos mais motivadores

*“...é difícil dar-lhes actividades diferenciadas, mas...”*

*“...comigo eles estão a fazer actividades diferenciadas em Ciências...faço ali uma diferenciação com trabalho mais prático.”*

No decorrer da análise das estratégias evocadas, embora tenham sido designadas como estratégias diferenciadas, não se reportam, verdadeiramente, ao planeamento de uma pedagogia diferenciada. Existe a tentativa de planear algumas estratégias diferentes para o grande grupo e para pequenos grupos ou alunos, em particular, mas não partilham dos mesmos pressupostos evocados na diferenciação pedagógica de Tomlinson (2008) Meirieu (2006) ou Perrenoud (2000b, 2001), ou mesmo de Louis Legrand (1995), que defendem uma organização de actividades simultâneas, sem que para isso cada aluno execute uma actividade diferente, mas sim ajustada ao nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem do aluno.

### **3.1.3. Operacionalização do Processo de Planeamento**

Para a actividade de planificação do currículo, adequando-o e dando forma às particularidades do grupo/turma, é preciso que haja coerência entre intenções e acções. A tarefa de *design* curricular implica uma lógica de construção que aponta para um esquema mental ilustrador de uma ideia através de uma acção (ou sucessão de acções) baseada nas aspirações do projecto guiando, efectivamente, a actividade a desenvolver. Este trabalho compete aos professores, de acordo com o funcionamento dos sistemas educativos (Gimeno 2002). Assim, desenhar o currículo significa prever a acção antes de realizá-la, clarificando e decidindo os elementos ou agentes intervenientes com determinação da direcção a seguir, tendo em consideração as circunstâncias reais de actuação, inventariando recursos e/ou limitações. O plano gerado pela actividade de «desenhar» antecipa ou representa a prática, que resultará nas medidas educativas a desenvolver com os alunos.

Quadro LXXV- Organização dos Docentes

<b>Organização/Articulação Docente</b>	
<b>Reuniões pedagógicas de planeamento e reorganização curricular</b>	
Reuniões de conselho de turma	6
Reuniões informais com os docentes de apoio	4
Reuniões do grande grupo de docentes	1
Apresentação de propostas de planeamento	1
<b>Colaboração docente</b>	
Colaboração efectiva	5
Colaboração possível	2
Falta de colaboração	1

As formas de articulação encontradas pelos docentes para a actividade de planeamento curricular incidiram, sobretudo, nos momentos de reunião de conselhos de turma (DT1; DT2; DT4; DT5; DT6).

*“...na reunião, elaborámos o Projecto Curricular de Turma”*

*“...planificação do Projecto Curricular atendendo às características dos alunos.”*

*“Fomos planeando ao longo do ano.”*

Também foi referida a colaboração dos professores de apoio para as tarefas de planeamento (DT1, DT5, DT6, DT7), no entanto, de um modo informal, sem que para tal estivessem agendadas reuniões.

*“Também fazemos contactos entre nós em momentos informais...”*

*“Com o professor de apoio... vamos falando informalmente. Aí, eu noto uma falha nossa que seria nós juntarmo-nos mais com eles. Na maior parte das vezes, elas não sabem o que vamos fazer. Adaptam-se também. Em princípio conseguimos dar conta do recado, mas seria muito mais eficaz se nos juntássemos”*

É atribuída menor importância à apresentação de propostas de planeamento (DT6), assim como à reunião do grande grupo de docentes (DT1), cujo contributo não é valorizado, chegando mesmo a ser-lhe conferida alguma ineficácia – *“...agora há as reuniões pedagógicas de grande grupo de docentes. Existem as de 5º ano e as de 6º ano. Acho que não são tão eficazes, porque somos muitos”*.

A colaboração e a colegialidade, apontadas como geradoras de confiança e de maior disponibilidade para fazer experiências (Morgado, 2005), provocam um empenhamento nos docentes e um aperfeiçoamento nas suas obrigações profissionais, fundando-se num processo de acção e reflexão cooperativa, de indagação e experimentação (Pérez, 2002). Neste sentido, a colaboração

efectiva entre docentes, é considerada pela maioria dos entrevistados (DT1, DT3, DT5, DT6, DT7).

*“...conseguimos analisar, discutir e introduzir alguma inovação que queiramos introduzir.*

*Há sempre alguém com uma ideia nova...*

*Conseguimos chegar sempre a um projecto no final.*

*...existe colaboração entre colegas.*

Também é considerada a colaboração possível (DT1, DT2), pela razão dos entrevistados sentirem alguns condicionalismos neste tipo de actividade.

*“Considero que existe colaboração dentro do possível.”*

*Seria mais fácil se as professoras de apoio tivessem menos alunos para conseguirem trabalhar mais connosco.*

Todavia, existe um DT que refere falta de colaboração entre elementos do seu conselho de turma – *“O conselho de turma não funciona tão bem como desejaria. Há um elemento...”*, pelo que deixa em aberto a ideia de que nas relações entre alguns docentes existe alguma falta de cooperação e cordialidade.

Quadro LXXVI – Avaliação dos PCT

Avaliação dos PCT	
<b>Instrumentos</b>	
Quadro de registo sobre competências	7
<b>Momentos de Avaliação</b>	
Trimestrais	4
Quando necessário	1
Quinzenais	1
<b>Introdução de alterações ou modificações curriculares</b>	
Alteração/ajustamento na definição de competências a adquirir	6
Alteração na definição de novas regras de comportamento	1

Como nota final de análise das práticas de planeamento do Projecto Curricular de Turma, os entrevistados manifestaram as suas opiniões sobre as práticas relacionadas sobre o processo de avaliação dos PCT.

Dado que os procedimentos avaliativos não se podem resumir à fase final de um projecto, as práticas de avaliação e de reflexão individuais ou colectivas, neste caso, dão sentido ao desenvolvimento de indicadores (Leite, 2001; Alves, 2004) com a informação que permite efectuar, concretamente, comparações introduzidas por critérios adoptados ao contexto da escola. Servem como ponto de partida para operações de avaliação do processo. No entanto, na expressão de todos os entrevistados, a avaliação do Projecto Curricular de Turma remete-se para a avaliação do produto, uma vez que

focalizam a sua atenção na avaliação de competências que os alunos deverão adquirir ao longo da sua vigência.

*“Para avaliar o projecto há um documento de avaliação relativamente às competências.”*

*“No final do ano temos uma grelha para avaliar o Projecto.”*

Deste modo, o instrumento construído para avaliação do PCT põe em evidência o registo das competências dos alunos, colocando-os numa situação de sucesso ou insucesso.

A periodicidade com que é feito o processo de avaliação é declarado pelos Directores de Turma, que se efectua nos momentos de avaliação trimestral (DT1, DT3, DT5, DT6) – *“No final do ano... nas reuniões de avaliação trimestrais avaliamos e reavaliamos o que fizemos.”*, quinzenais (DT7) – *“Reunimos quinzenalmente.”*, ou ainda, quando necessário (DT2) – *“Sempre que seja necessária fazer uma reformulação nós fazemos em reunião...”*.

Agora do ponto de vista do processo, a maioria dos DT assegura que a reconstrução do Projecto passa por rever as planificações e introduzir alterações ou modificações.

*“Nas reuniões que efectuamos, reconstruímos as planificações sempre que necessário.”*

*“...foram pensadas outras competências que eles deveriam adquirir.”*

*“O projecto é sempre inacabado.”*

*“...introduzimos alterações relativamente às regras de comportamento.”*

### **Intenções dos Directores de Turma: Algumas Conclusões**

O Projecto Curricular de Turma deve ter como ponto de partida as características dos alunos e, a partir daí, definir as finalidades na tentativa de colmatar as dificuldades detectadas.

Segundo os entrevistados, a construção e reconstrução do Projecto Curricular de Turma é uma tarefa feita em equipa que serve, sobretudo, para delinear as competências que os alunos deverão conseguir ao longo da vigência do Projecto, conferindo maior primazia ao resultado final.

O planeamento, em si, assume maior relevância na definição de estratégias para os alunos realizarem com êxito, do que, propriamente, a

construção reflectida desse planeamento ou as decisões tomadas em torno do processo, passando linearmente à execução.

Na avaliação do PCT, os entrevistados apontam para o carácter formativo e sumativo da avaliação perspectivada no produto, isto é no sucesso educativo dos alunos, descurando o *modelo de funcionamento* ou a *intenção dominante da situação*, como refere Hadji (1994), colocando a questão nas causas e condicionalismos próprios da regulação do processo, quanto à natureza e limites da acção.

### 3.2. As Necessidades Educativas Especiais no Contexto da Turma

A perspectiva de escola inclusiva, reiterada pela Declaração de Salamanca (1994) e subscrita por Portugal, motivou o governo a implementar práticas de educação inclusiva<sup>68</sup>. A condição de que «todos os alunos deverão aprender juntos dentro das suas possibilidades» ganhou expressão na organização das escolas.

A prestação de apoios educativos propõe, enquadrados no Projecto Educativo de Escola, dar uma resposta aos designios da Educação Inclusiva, orientados sobre os quatro pontos basilares constantes na legislação<sup>69</sup>.

Actualmente, a organização das respostas para os alunos com NEE são uma realidade consignada nos Projectos Educativos com fundamento na última legislação publicada, a qual esclarece: “As Escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais” - Art.º 4º ponto 1 do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro.

Focalizada na actuação do professor de Educação Especial e Apoio Educativo, a análise dos resultados, que agora se descreve, interpreta os

<sup>68</sup> Pelo Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho.

<sup>69</sup> 1) Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global;

2) Promover a existência de condições nas escolas para a integração sócio-educativa das crianças e jovens com NEE;

3) Colaborar na promoção da qualidade educativa, nomeadamente nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo;

4) Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes na comunidade e serviços locais.

pensamentos e opiniões destes docentes acerca das formas de organização curricular encontradas na Escola onde decorreu a investigação, para dar reposta aos alunos com NEE.

### 3.2.1. Organização do Currículo para Alunos com NEE

Quadro LXXVII – Adequação Curricular – Modo de Elaboração

Adequação Curricular	
<b>Referencial</b>	
O currículo nacional	4
Características dos alunos	4
O Currículo da turma	3
<b>Modo de elaboração</b>	
Pelo professor de Ed. Especial	3
Pelo professor do regular com orientação do professor de Ed. Especial	3
Pela professora da disciplina	3
Pelos diversos intervenientes	1

Na elaboração do currículo para os alunos com NEE são sugeridas pela legislação, concretamente nos documentos já citados anteriormente, formas de articulação entre docentes, designadamente na avaliação e identificação de necessidades dos alunos, bem como no planeamento de Programas Educativos Individuais<sup>70</sup>.

É na vertente organizacional da programação para os alunos com NEE que os referenciais relativos aos níveis de adequação curricular são referidos pelos docentes de Apoio Educativo<sup>71</sup> e de Educação Especial<sup>72</sup>. Assim, a programação apresenta como referencial o currículo nacional (AE2, EE1, EE2, EE3).

*“Foi o currículo nacional, para estes alunos...”*

*“Apesar de serem todos alínea i) têm currículo escolar próprio, portanto têm como referência o padrão do currículo comum.”*

Contudo, os mesmos professores evocam as características dos alunos como uma condição essencial para partir para as adequações do currículo.

*“A outra menina, apesar dos problemas motores escreve bem, escreve mais lentamente que os outros...”*

<sup>70</sup> O Programa Educativo Individual (PEI) é o documento que fundamenta as respostas educativas dos alunos com NEE. Neste documento constam os dados do processo individual do aluno, nomeadamente a identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões dos relatórios de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

<sup>71</sup> Docentes de Apoio Educativo – docentes colocados sem formação especializada, de acordo com a existência de necessidades não colmatadas no Concurso de docentes.

<sup>72</sup> Docentes de Educação Especial – docentes com formação especializada colocados no grupo de docência criado para o efeito no Concurso de docentes.



*“Um dos alunos tem uma grande dificuldade em termos de comunicação.”*

Outros referenciam o currículo elaborado para a turma para servir de referência para a elaboração das programações com conteúdos adaptados ou específicos, que na realidade são reduções ao programa da turma (AE1, EE2).

*“O currículo deles tinha como referência o da turma, só que era reduzido.”*

Na elaboração das adequações curriculares para cada aluno, a programação foi efectuada de diversas formas, as quais os professores relatam como sendo uma tarefa isolada (AE1, EE2, EE3).

*“Quem elaborou o currículo foi a professora especializada.”*

*“...apenas feito por mim...”*

*“O currículo para este aluno surdo foi delineado por mim. Tinha a vantagem de conhecer o aluno.*

*Eu, é que elaborei o plano e o programa.”*

No entanto, outras formas mais articuladas e colaborativas também foram descritas (AE2, EE1, EE2) para efectuar o programa.

*“É feito em conjunto com os professores.”*

*“...em termos de esclarecimentos e orientação sobre a organização do programa a desenvolver e da avaliação...”*

Existe também a realização da programação para os alunos com NEE pelas professoras das disciplinas, como é o caso de alguns docentes (EE3) *“No caso da Educação Física que é a disciplina que ele frequenta com a turma, a professora que é simultaneamente a directora de turma apresentou o programa da disciplina para juntar ao programa dele.”* Ou (AE1 e EE2), *“...cada um dentro da área da sua disciplina procuraram fazer a redução parcial do currículo ou simplificar os conteúdos.”*

Finalmente, sobre a elaboração dos programas EE1 refere: *“Geralmente é o professor de apoio e os directores de turma e também com os professores das disciplinas...”*, fazendo-o conjuntamente e revelando a necessidade de efectivar o trabalho em equipa pelos diversos intervenientes.

No contexto de Educação Especial, as práticas colaborativas e de trabalho de equipa constituem-se como uma premissa fundamental para a qualidade de resposta aos alunos com NEE. A actividade de programação deve resultar sempre da colaboração da família, professores e técnicos envolvidos no caso, de forma que os seus contributos sejam verdadeiramente eficazes na

aprendizagem e participação dos alunos. Ainscow (2002) defende que a equipa de planificação deverá assegurar-se de que todos os intervenientes estão informados sobre o processo de desenvolvimento das actividades a implementar e, ao mesmo tempo, manter a participação do pessoal envolvido, do órgão de gestão, das famílias e do próprio aluno.

Quadro LXXVIII – Adequação Curricular: Competências/Diferenciação

<b>Adequação Curricular</b>	
<b>Competências valorizadas</b>	
Competências essenciais da Língua Portuguesa e Matemática	4
Competências da autonomia e independência pessoal	4
Competências básicas da leitura, escrita e cálculo	3
Competências da vida prática	3
Competências pessoais e sociais	2
Competências das áreas das Expressões	1
<b>Diferenciação Curricular</b>	
Conteúdos específicos	4
Diferenciação das condições de avaliação	2
Recursos curriculares	2
Planeamento e (re)organização do currículo	1
Áreas curriculares com adequações	1

Na concretização da programação, as competências mais valorizadas para os alunos com NEE são as competências de Língua Portuguesa e Matemática (AE1, AE2, EE1, EE2) por considerarem ser as mais importantes.

*“...são, sobretudo, a Língua Portuguesa e a Matemática porque as bases são estas.”*

Dentro das mesmas competências, no entanto, com um carácter mais simplificado e de acordo com as características dos alunos, os entrevistados (AE1, EE2, EE4) afirmam que *“É a leitura, a escrita e o cálculo com vista a um programa funcional, porque estes dois meninos vão tendo a necessidade de adquirir competências mais práticas.”*, *“...a escrita, a organização de ideias...”*, *“...foram introduzidas a Língua Portuguesa funcional, a Matemática funcional... de uma forma que tenha mais utilidade na vida prática.”*

*“Depois procurei coisas que fossem funcionais a nível da área do português, onde ele pudesse identificar, onde pudesse apanhar um táxi, onde é que é o hospital, onde é que é o multibanco...”*

Aqui o objectivo consiste na capacitação dos alunos para as tarefas do quotidiano, de forma a conseguirem adquirir autonomia e independência pessoal, afirmado pelos docentes (AE2, EE1, EE2, EE3) e competências da vida prática (EE1, EE2, EE3).

*“...foram introduzidas as actividades funcionais, reciclagem, agro-pecuária de forma a despistar competências a nível de sensibilização de uma vida futura.”*  
*“...toda uma série de temas que eu achei pertinente, como o desenvolvimento da autonomia dele, os conhecimentos dele e aprendizagens.”*

Sobre as competências pessoais e sociais destes alunos, EE2 e EE3 consideram que os alunos com NEE deverão *“...tornar-se mais autónomos nesta sociedade.”* Sendo *“...essa a maior preocupação.”*, de modo a *“...que eles sentissem que são capazes de fazer.”* reforçando, assim, a capacidade de conseguir uma avaliação positiva de si, mesmo em termos de acontecimentos passados, capacidades actuais e perspectivas de futuro, identificando os aspectos positivos de si próprio (Jardim e Pereira, 2006).

Ainda neste contexto da valorização de competências, AE2 aponta as áreas de expressões como áreas onde intervêm.

*“...a Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física acabei por lhe dar também formação cívica.”*

No âmbito curricular, Rodrigues (2003: 92) refere-se ao currículo como um dos *“aspectos centrais que deve ser levado em conta quando procuramos realizar alterações na escola no sentido da inclusão.”* A diferenciação pressupõe que os docentes tenham em conta os alunos com diferentes percursos de aprendizagem, sugerindo ser possível integrar a realidade das salas de aulas e tratar a diversidade ao nível curricular (Heacox, 2006; Rodrigues, 2003; Tomlinson, 2008). A selecção de conteúdos é tratada de acordo com as necessidades específicas dos alunos, enunciadas em cada Programa Educativo Individual. Assim, devem ser introduzidas modificações ou alterações que respeitem os estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos com NEE. A introdução de conteúdos específicos é afirmada pela maioria dos docentes de apoio entrevistados (AE2, EE1, EE2, EE3).

*“...tem áreas específicas. Iniciámos este ano o Makaton (um sistema aumentativo de comunicação).”*

*“É tudo à base da imagem...”*

*“...tentar trabalhar ao máximo a linguagem (...) desenvolver estas competências para que ele se possa tornar um aluno leitor.”*

Outra forma encontrada é a adequação da avaliação, em que são consideradas adequações no processo de avaliação, diferenciando-as

relativamente às previstas para o grupo/turma. Os docentes (EE1, EE2) referem-se a estas condições de modo a “...dar-lhe uma avaliação de forma que o aluno tivesse sucesso naquilo que vai desenvolver para que depois não se sintam frustrados.” e “Também são adoptadas as condições especiais de avaliação para estes casos.”

A diferenciação da avaliação consiste, segundo a legislação em vigor, no tipo de prova, nos instrumentos de avaliação e certificação, nos meios de comunicação, na periodicidade, no local onde se realiza os testes e na duração da prova, fundamentalmente.

Alguns entrevistados (EE1, AE2) mencionam os recursos curriculares diferenciados, no sentido de corresponder às necessidades educativas dos alunos, alguns deles construídos, exclusivamente, para a prática pedagógica com o caso.

*“Elaborei materiais em power point, fizemos os símbolos do Sistema de Comunicação.”*

Com menor expressão, foi apontada a adequação do currículo (EE2) para a área curricular não disciplinar “*formação cívica adaptada*”, explicitando: “*a nível da formação cívica, passámos mesmo para a fase do faz de conta (...) foi tentar fazer-lhe uma regulação dos comportamentos que era uma coisa muito difícil...*”.

Indicado por um docente, o planeamento e a reorganização do currículo de modo diferenciado processa-se de forma informal (EE1).

*“Combinamos o que vamos fazer de forma informal, sobretudo com as professoras que vou apoiar dentro da sala de aula e com a directora de turma, de modo a adaptar conteúdos e diferenciar estratégias de acordo com as necessidades.”*

Este aspecto não foi muito valorizado pelos entrevistados, no entanto, o trabalho de planeamento pode constituir-se como um bom suporte para a prática, beneficiando todos os alunos. O professor de ensino regular pode ter uma ideia mais abrangente do quadro curricular em que se movimenta, enquanto que o docente de apoio poderá ter experiências e competências mais específicas que lhe permitam adicionar sugestões no que concerne à diferenciação pedagógica e à adequação de todo o processo às necessidades específicas dos alunos (Leitão, 2006).

### 3.2.2. Intervenção dos Docentes de Apoio

Quadro LXXIX – Modalidades de Intervenção

Modalidades de Intervenção	
<b>Intervenção do professor de Apoio</b>	
Apoio directo no contexto da turma	3
Apoio directo em contexto de sala de apoio	4
Apoio indirecto	2
<b>Intervenção do professor da turma</b>	
Apoio individualizado	1

No que concerne à actuação dos professores de apoio, especializados ou não, as funções a desempenhar no apoio directo aos alunos com NEE no contexto da turma, dentro de sala de aula, reveste-se das mesmas características. Esta modalidade de apoio é explicitada por alguns docentes (AE1, EE1, EE2), dando ênfase à forma como intervêm dentro da turma.

*“É o apoio directo prestado dentro da sala de aula.”*

*“Na turma onde vou apoiar também há um privilégio dos outros alunos dessa turma porque se estes alunos também pedem ajuda nós damos sempre algum apoio.”*

Desta forma, os docentes de apoio são vistos como um recurso para a turma, onde todos os alunos se sentem incluídos, sem que os alunos com NEE se sintam diferentes.

Outra forma de apoiar os alunos com NEE é no contexto de sala de apoio ou gabinete (AE1, AE2, EE2, EE3). Este apoio consiste no desenvolvimento de áreas específicas, como programas de comunicação, reeducação da leitura e escrita, psicomotricidade, entre outros, que não se enquadram nas matérias leccionadas no contexto da turma, onde estão incluídos os alunos com NEE.

*“A aluna com Paralisia Cerebral foi o Makaton (...) para a estimular mais. “*

*“Eu faço sempre apoio directo com ele em sala de apoio da Unidade”*

*“Este trabalho era dividido com a formadora de Língua Gestual, ela, mais na vertente da Língua Gestual Portuguesa e eu na introdução de conhecimentos.”*

Todavia, existem alunos com NEE que, devido ao número e natureza de casos existentes na escola, não recebem apoio de professor de Apoio Educativo ou de Educação Especial, mas o processo de orientação e programação é efectuado por estes docentes, pela sua experiência e funções que lhe são confiadas, pela legislação. Este facto é referido por alguns dos entrevistados (EE1, EE2) que explicam os modos de actuação.

*“Sobre os casos que me foram distribuídos não apoio directamente todos. Só apoio os casos que têm mais necessidades...”*

*“...acompanho o processo de organização do apoio, da elaboração do programa, organização do processo individual da actividade de apoio.”*

O trabalho do professor de turma no atendimento aos alunos que manifestam mais dificuldades ou revelam NEE é mencionado (AE1) para traduzir o apoio individualizado prestado a estes alunos, quando não existe o recurso ao docente de Apoio Educativo.

*“Eles seguiam tal e qual como os outros meninos... com apoio individualizado do professor da turma.”*

### 3.2.3. Gestão dos Recursos

A gestão dos recursos, quer humanos quer materiais, cabe ao órgão de gestão, no entanto, limitada às regras concursais e ratios definidos pela administração central (Ministério da Educação), de acordo com o levantamento de necessidades de colocação de docentes.

Quadro LXXX – Gestão dos Recursos

Gestão dos Recursos	
Recursos humanos	
Escassez de recursos	1
Tipologia dos recursos	1
Concessão de recursos	1
Recursos materiais	
Equipamentos específicos	3
Equipamentos comuns	1

Na interpretação dos entrevistados, houve a necessidade de rentabilizar ao máximo o trabalho desenvolvido pelos docentes de apoio, mesmo que a qualidade da resposta educativa não fosse a melhor. Porém, é a possível, dentro do enquadramento das necessidades de todos os alunos com NEE da Escola. Referem-se à escassez de recursos (EE1):

*“Se houvesse, na escola, mais recursos este dois alunos teriam outro tipo de apoio, nomeadamente, mais tempo no contexto de sala de aula.*

Justificam as decisões organizativas e concessão dos recursos (EE2):

*“Estruturei o grupo de alunos dentro das competências deles, das capacidades, dentro dos comportamentos, dentro das impossibilidades de estarem alguns dentro de algumas turmas, tentei gerir os horários de maneira a que eles estivessem comigo.”*

Evocam a tipologia dos recursos atribuídos, de acordo com a necessidade do aluno (AE2), descrevendo a forma de apoio encontrada.

*“Nas aulas em que eu não estava, estava uma tarefaira a desempenhar funções de auxiliar de acção educativa, para o orientar com o caderno, livro, chamar-lhe a tenção para transcrever do quadro os conceitos.”*

Relativamente aos recursos materiais, os docentes (AE2, EE1, EE2) relatam que alguns alunos utilizavam equipamentos específicos adaptados ao seu nível de funcionalidade, para melhorar a sua actividade e participação no contexto escolar.

*“Em relação aos materiais e equipamentos existe um aluno que utiliza o computador adaptado”*

*“...os símbolos do Sistema de Comunicação com software específico”*

#### 3.2.4. Trabalho Colaborativo

A colaboração e articulação entre docentes é uma condição fundamental no trabalho de Apoio Educativo e Educação Especial na escola. Organizar contextos inclusivos implica que os profissionais trabalhem em conjunto e beneficiem do apoio dos seus colegas (Leitão, 2006). Os modelos baseados na ecologia da educação, defendidos por Bronfenbrenner (1989), apontam para uma perspectiva de intervenção que envolve o aluno com meio ambiente circundante, na sua interacção, para o qual vários intervenientes deverão organizar-se para construir respostas educativas eficazes.

Quadro LXXXI – Colaboração dos Intervenientes

Colaboração/articulação	
Intervenientes	
Professores do Especial e professores do Regular	3
Professores do Especial e Técnicos	3
Professores/Técnicos e Família	2

Nas narrativas dos docentes de Apoio Educativo e de Educação Especial, a organização do trabalho passa por manter contactos estreitos entre os intervenientes. Assume maior expressão (AE1, EE1, EE2) a articulação entre professores de Educação Especial e Professores do Ensino Regular.

*“Este trabalho é feito em conjunto. Muitas vezes os professores já trazem a maior parte das coisas elaboradas mas é sempre discutido connosco, é feito o aconselhamento.”*

*“Nós falamos sobre os casos, falamos sobre as necessidades. Há problemáticas que não se sabem resolver, fazemos conselhos de turma. Houve colaboração entre colegas (...) às vezes os directores de turma ficam um pouco à espera que nós lhes indiquemos o que é preciso fazer.”*

Outros docentes (AE2, EE2, EE3) expressam a existência de articulação com técnicos, de forma a delinear intervenções mais assertivas e compreender melhor as problemáticas dos alunos com NEE.

*“...reunia com as terapeutas da fala semanalmente. Nestas reuniões construíamos materiais em conjunto, eu esclarecia as dúvidas e reflectíamos”*

De uma forma mais abrangente, os docentes participantes nesta entrevista (AE2 e EE2) referiram o seu envolvimento e articulação entre os técnicos das várias entidades e família:

*“...é importante referir a articulação com centro de saúde para que este aluno fosse às consultas de nutricionismo.”*

*“Inicialmente, tínhamos a família que estava muito reticente (...) a mãe tinha que saber comunicar com ela e seria, de todo, conveniente implicar a família.”*

### **Afirmações dos Professores de Apoio e Educação Especial: Algumas Apreciações**

Todos os professores de apoio entrevistados têm como premissa os princípios epistemológicos da escola inclusiva e debatem-se por um atendimento aos alunos com NEE de qualidade, respeitando a igualdade de oportunidades.

Os professores de apoio procuram responder curricularmente aos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, organizando currículos específicos que são planeados, alguns deles somente pelo professor de Educação Especial e, outras vezes, com a colaboração do professor de ensino regular.

O trabalho de (re)organização curricular não foi valorizado, uma vez que os tempos de planificação conjunta não foram muito frequentes pela falta de tempo, evocado por alguns docentes de apoio. Deste modo, não foi reflectida a



necessidade de reorganizar o planeado, não produzindo, obviamente, significado para análise e reflexão.

Os docentes de apoio manifestam satisfação no trabalho que desenvolvem, contudo, referem que a escassez de recursos prejudica o sucesso da intervenção, obrigando ao desenvolvimento de programas em grupo, com alguns casos, que seria mais frutífera se fosse individualizada pelas características desses alunos.

De um modo geral, conseguem bons níveis de articulação e colaboração entre os intervenientes directos com os casos de alunos com NEE, na medida em que obtêm a participação de técnicos, pais e também de colegas de apoio.

### **3.3. Construção de Áreas Curriculares Específicas – Percurso Flexível**

Centrado na ideologia da mudança curricular, a construção de percursos curriculares flexíveis encerra ideologias políticas, sociais e pessoais para o desafio de uma organização diferente que tenta proporcionar interações e relações educativas com a identidade de cada aluno. A diversidade étnica, cultural, social e económica constitui um referencial para a escola e os professores determinarem a sua acção junto da população escolar.

O processo de socialização e preparação do aluno para o mundo do trabalho e para a sua actividade dominante como cidadão é um processo complexo com profundas contradições e, inevitavelmente, de resistências individuais e grupais (Pérez, 2002). A escola, numa atitude compensatória, deve reduzir as desigualdades, mediante a atenção e respeito pela diversidade, facilitando a reconstrução de conhecimentos e normas de conduta.

A política curricular deve preocupar-se com o estabelecimento de mecanismos que assegurem uma certa intenção crítica e criadora sobre as respostas que a escola deve organizar, face aos problemas dos alunos (Gimeno, 2002). O currículo é construído com base em estruturas com finalidades onde são definidas lógicas de acção (Pacheco, 2005). Assim, a aprendizagem, alicerçada nos critérios definidos, através de um processo dinâmico que confira ao aluno significado aos acontecimentos e experiências com que se depara no quotidiano (Morgado, 2005) deverá reflectir curricularmente a (re)construção dos seus próprios saberes.

### 3.3.1. Processo Organizativo

Na lógica de flexibilização curricular, para atendimento à diversidade dos alunos, insere-se a temática cujos participantes nas entrevistas têm em mãos a adequação curricular proposta pela gestão da Escola. Embora todo o currículo já se encontrasse elaborado, tendo sido aprovado pela hierarquia, no caso a Direcção Regional de Educação, exigia-se uma redefinição de alguns aspectos bem como a continuação da (re)adequação do processo ao longo do seu desenvolvimento.

Quadro LXXXII – Adequação Curricular: Factores Influenciadores

Adequação Curricular	
<b>Intervenientes</b>	
Alguns dos docentes da turma	1
<b>Factores influenciadores da organização curricular</b>	
Características dos alunos	2
Adaptação de conteúdos das áreas disciplinares	2
Áreas curriculares específicas	1
Conhecimento de estilos de aprendizagem	1

Uma das docentes refere mesmo que “A nível da organização do programa, do que é específico do currículo alternativo, não fui que o organizei. Foi organizado quando foi submetido à Direcção Regional. No entanto, tece algumas considerações relativamente à necessidade de redefinir o planeamento anterior: “Vi que era um pouco desajustado porque a realidade dos alunos era outra (...) só quem dá aulas com eles é que consegue perceber como é que se consegue elaborar o currículo.”

A finalidade dos percursos curriculares alternativos é o possível carácter inovador de construir e adaptar o currículo à diversidade dos alunos, pelo que as suas características são um factor influenciador da sua adequação. Ter em conta as características muito próprias é a ideia transmitida pelos dois docentes entrevistados:

“...são crianças muito desmotivadas...são jovens com deficit de aprendizagem...”

“...são miúdos muito fragilizados. São muito, muito, marcados pelo insucesso.”

“Eles vêm de famílias com graves lacunas (...) famílias desestruturadas (...) alguns com comportamentos desviantes.”

*“...o incrível é que eles fazem afirmações como sendo verdadeiras e acreditam que é assim.”*

Desta forma, a adequação de conteúdos (PCA1 e PCA2) é condição essencial para o desenvolvimento de um currículo baseado na identificação de necessidades, construtivo e crítico, resultante da análise crítica que os professores tomam face às realidades dos alunos e da escola.

*“Quisemos adoptar uma metodologia muito prática, ou seja conseguirmos trabalhar na área disciplinar, retirando os conteúdos que nos interessariam, de modo que não ficassem prejudicados, relativamente às competências exigidas no currículo nacional.”*

*“De uma forma muito geral vi os conteúdos essenciais do programa e tentei organizá-los (...) tive que o ajustar a todas as aulas porque eles no outro dia já não sabiam.”*

Um dos docentes refere os fundamentos da substituição de algumas áreas curriculares da turma de Percursos Curriculares Alternativos.

*“Foram retiradas algumas disciplinas e substituídas por outras mais práticas e mais motivadoras.”*

Pelo conhecimento dos alunos, as suas formas de agir, perante determinada situação, o seu ritmo e estilo de aprendizagem, a programação das matérias é uma tarefa passível de produzir efeitos positivos nos alunos, aspecto evidenciado por um dos docentes:

*“...faziam tudo muito bem, mas adequado às realidades deles. Acabaram por me surpreender...”*

*“...até revelam cooperação (...) São miúdos com capacidades diferentes.”*

As características deste tipo de currículo remetem-nos para um currículo assente na reflexão crítica, com modificações e com diversas configurações que procuram responder à pluralidade dos alunos na dimensão cognitiva, social, étnica e cultural.

Em Portugal assiste-se ao desenvolvimento e implementação de políticas descentralizadoras, tentando mobilizar as estruturas locais, dinamizar lógicas de inovação e de eficácia, através de um maior grau de autonomia e de compromisso dos vários actores educativos, favorecendo o desenvolvimento curricular no contexto real da escola (Morgado, 2005; Pacheco, 2005).

Quadro LXXXIII – Adequação Curricular: Natureza dos Conteúdos

<b>Adequação Curricular</b>	
<b>Competências a valorizar</b>	
Competências académicas elementares de LEC	2
Competências da vida prática – saber fazer, saber relacionar-se	2
Competências na valorização da auto-estima, motivação e afectos	2
Descoberta de conhecimentos	2
<b>Transversalidade dos conteúdos</b>	
Temas polarizadores nas diferentes disciplinas	2
Integração curricular disciplinar	2
Interdisciplinaridade	2

Na continuidade da análise das narrativas dos docentes sobre a adequação curricular para a turma de Percursos Curriculares Alternativos, as competências que os alunos deverão revelar, cuja valorização pelos professores é enunciada, remete para a aquisição de desempenhos básicos da leitura, escrita e cálculo.

*“...a interpretação (...) o ir à procura de informação*

*“...eu estava a fazer uma abordagem ao excel muito simples e como eu também sou de Matemática e estavam a trabalhá-los na Matemática, fizemos uns gráficos muito simples com dados muito elementares.”*

Neste ponto de discussão, os docentes reportam-se ao desenrolar das actividades, desligando-se do discurso do planeamento e centrando-se nas capacidades que os alunos revelam. Referem as competências que consideram ser as que deverão oferecer mais oportunidade de execução. Paralelamente, vão perspectivando que há a fazer, isto é o que foi planeado e referenciam as actividades em que já verificaram as aptidões dos alunos. Neste sentido, esclarecem (PCA1 e PCA2) que as competências da vida prática, isto é do quotidiano, relacionadas com o saber fazer, saber relacionar-se são necessárias.

*“...o saber fazer (...) muitas vezes levá-los a concretizar as suas aprendizagens, essencialmente em trabalhos práticos.”*

*“ ...o que interessa é que eles saibam fazer. O que interessa é a prática.”*

Outra competência considerada, não menos, importante, pelos docentes, é os alunos sentirem-se motivados, valorizados na sua auto-estima e nos afectos.

*“Trabalhámos os afectos, a educação sexual (...) determinadas competências de cidadania... sentiram que conseguiram fazer alguma coisa com sucesso”*

A descoberta de conhecimentos é outra importante competência que os alunos deverão conseguir alcançar quando referem que é importante (PCA1) “A

*pesquisa, a recolha, a interpretação, o ir à procura de informação, levá-los a descobrir” e que PCA2) considera “É importante que tenham alguns conhecimentos teóricos...”*

Na sequência da apreciação das competências, declaradas pelos docentes, comentam agora a transversalidade dos conteúdos. Dão enfoque aos temas polarizadores nas diferentes disciplinas, explicando que *“São trabalhados temas, onde todas as disciplinas consigam integrar-se...”* e dá o exemplo: *“Em Expressão Dramática, tivemos um projecto que eu acho que foi muito bem conseguido porque trabalhámos com todos. Entrou a Língua Portuguesa, entrou a Educação Visual e Tecnológica, a Educação Musical...”*, pelo que fomentam a integração curricular disciplinar e a interdisciplinaridade.

*“Todo o projecto curricular de turma procura sempre ser muito transversal (...)*

*Procura ter uma linha unificadora, com uma grande transversalidade.”*

*“No caso do português (...) nós fizemos trabalhos conjuntos.”*

Acerca da integração curricular, Pacheco (2000a) refere que a integração curricular pode conter a organização por disciplinas, mas deve respeitar a construção de uma dimensão de conhecimento resultante da convergência de diferentes conhecimentos disciplinares, unidos pela via da interdisciplinaridade. Engloba assim, a sistematização de conceitos, destrezas e valores no que se ensina e no modo como se ensina. Para esta prática curricular exige-se a colegialidade por parte dos docentes e a adopção de uma estratégia curricular de deliberação.

### **3.3.2. (Re)construção Curricular**

Para (re)construir o currículo da turma de Percursos Curriculares Alternativos, é necessária organização e conhecimento disciplinar, o que implica um trabalho cooperativo e colaborativo entre profissionais. A diversidade dos alunos desafia os docentes e exige-lhe a participação activa ao nível do desenvolvimento curricular, organizando o conhecimento que se pretende que os alunos adquiram ao nível disciplinar, interdisciplinar e pluridisciplinar. Isto é, construir a organização global do currículo para aquela turma que se pretende que seja alternativo ao percurso normal, seguido pelos outros alunos. A actividade de planeamento engloba duas dimensões: vertical

na hierarquização dos conteúdos pelo seu grau de profundidade, pela sua interdependência e conexão entre temas e conteúdos dentro de uma matéria, pela continuidade na valorização de determinado conhecimento considerado fundamental e horizontal na interligação entre duas ou mais disciplinas referenciadas a um mesmo espaço de tempo, produzindo novos saberes, fundamentalmente, através da integração de ideias, temas, questões do contexto local, projectos de trabalho baseados na resolução de problemas. (Pacheco, 2000a).

As decisões de planeamento são mencionadas pelos dois professores, tentando dar uma imagem da perspectiva curricular que foram construindo ao longo do tempo.

Quadro LXXXIV – Decisões de Planeamento

<b>Decisões de Planeamento</b>	
<b>Tempos curriculares</b>	
Tempos das áreas disciplinares	2
Sequenciação temporal das áreas disciplinares	1
<b>Metodologias e estratégias</b>	
Trabalho de pares	2
Valorização do trabalho de Projecto para avaliação	1
Trabalhos de grupo	1
Apoio Individualizado	1
<b>Adequação dos recursos</b>	
Construção de material	1
Recursos adequados face às necessidades	1
<b>Finalidades da equipa educativa</b>	
Reunião formal quinzenal	2
Reuniões informais	1
Avaliação do processo	2
Reestruturação do funcionamento do Conselho de Turma	2
Reestruturação da planificação	1
Rentabilização do trabalho a desenvolver	1
Coesão da equipa	1

A distribuição dos tempos para as áreas disciplinares foi focada pelos docentes referindo que *“eram apropriados, mas sentimos que temos que fazer ajustes (...)”,* uma vez que a sequenciação não era a melhor e PCA2 explica que *“por exemplo a Expressão Dramática a funcionar à tarde é uma má aposta porque eles já estão um bocado cansados e é uma aula de grande criatividade, de grande energia...”*.

Na organização das actividades, (PCA1, PCA2) salientaram algumas metodologias que tentam implementar, designadamente o trabalho a pares, trabalho de projecto, trabalhos em grupo e apoio individualizado pelas necessidades dos alunos.

*“Eles ajudam-se mutuamente.”*

*“...tentámos fomentar o trabalho colaborativo (...) grupos com uma dinâmica de sucesso maior, tentavam ajudar os outros.”*

*“O trabalho que funciona melhor é o trabalho de pares.”*

A interacção entre alunos numa diversidade de situações (actividades de pesquisa, estudo ou convívio) a trabalhar a pares, em pequenos grupos, ou grupos mais alargados, poderão ser uma fonte de conflitos, mas também ser uma fonte infindável de oportunidades de aprendizagem (Leitão, 2006).

No contexto do que melhor se adapta a estes alunos, os recursos têm um papel fundamental, pois, neste caso, é necessário construir materiais de acordo com a necessidade emergente (PCA1).

*“...não usamos os manuais estabelecidos (...) vamos buscar coisas a vários sítios (...) construímos os materiais de trabalho...”*

As finalidades da equipa educativa são apontadas pelos dois docentes como momentos de reflexão que poderão ter lugar em reuniões formais e informais, no sentido de avaliação do processo, reestruturação do funcionamento do conselho de Turma, da rentabilização do trabalho a desenvolver, da planificação, conseguidas através da coesão em equipa.

*“...de quinze em quinze dias tínhamos, reunião (...) embora preconizadas na lei, independentemente de estarem legisladas, orientavam-nos.”*

*“...eu ia fazer o meu plano de aula e faltava-me saber o que é que a outra colega vai fazer.*

*Bem arranjamos sempre maneira de solucionar isso, basta falarmos no intervalo”*

*“...as coisas ficam lindamente planificadas, mas na prática, às vezes há que fazer reflexões e reapreciações que estes encontros permitem.”*

*“...os currículos têm que ser reajustados conforme as necessidades.”*

*“...aquela estruturação do trabalho fazia com que o conselho de turma funcionasse.”*

Para pôr em prática este tipo de trabalho é mesmo necessário que a equipa educativa reflecta no sentido de poder manter algum distanciamento dos problemas particulares da sua disciplina e tentar perceber como é que os alunos aprendem. Só assim poderão envidar esforços para lidar com todo o processo organizativo de forma construtiva.

Quadro LXXXV – Convicções dos Docentes

Convicções	
<b>Resultados</b>	
Motivação dos docentes e dos alunos	2
Progressos no desenvolvimento pessoal e social alunos	2
Progressos nas aprendizagens	1
<b>Fundamentos</b>	
Desafio à mudança	1
Preparação dos alunos para a vida futura	1
Valorização e autoconfiança dos alunos	1
Sucesso	2

Face às características da turma no global e dos alunos em particular, os docentes (PCA1, PCA2) afirmam estar convictos de que a forma de organização encontrada favoreceu a actividade de planeamento, assim como se encontravam motivados para as tarefas que lhe foram atribuídas.

*“Tivemos a sorte de ter um conselho de turma muito coeso. Formamos uma boa equipa de trabalho e apostaram e agiram muito pelas suas experiências, contribuindo para um bom suporte de trabalho.”*

*“...a partilha de experiências nestes casos é sempre muito importante...”*

Para além da motivação expressa pelos docentes, estes também relatam a motivação que observaram nos alunos.

*“Conseguimos motivá-los para algumas tarefas do dia a dia, estão perfeitamente adaptados ao espaço escola e à turma, criaram empatia connosco e nós com eles...”*

*“...houve aulas em que estavam muito empenhados e senti que estavam bem.”*

Outro dos aspectos que estes docentes mais apreciaram foi os progressos ao nível do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

*“...ganharam, em termos pessoais, uma valorização do seu trabalho...”*

*“...há, aqui, miúdos que estão apostados em trabalhar e ter a sua vida...”*

No que respeita aos resultados, PCA2 considera que os alunos conseguiram realizar progressos nas aprendizagens.

*“...minimamente, eu sei que eles conseguiram, pelo menos por agora, adquirir aquelas competências.”*

A actuação dos docentes no enquadramento da turma de Percursos Curriculares Alternativos fundamenta-se, segundo os intervenientes nas áreas específicas (Homem Ambiente, Expressão Dramática e Comunicação e Tecnologia), no desafio à mudança que este processo obriga. PCA1 refere que *“É um desafio, é uma experiência muito positiva.”* pois, prepara os alunos para



a vida futura, permite a sua valorização e autoconfiança, confessando: “no final ficaram muito contentes e vieram dizer-me «Ah! afinal nós somos bons».” A grande barreira foi vencer estes medos deles (...) no final já temos uma menina a dizer que ser juíza e porque não, enquanto que no início detestavam a escola.”.

Nas afirmações destes docentes (PCA1, PCA2) o sucesso desta organização é visível, argumentando mesmo que conseguiram obter algum sucesso dadas as circunstâncias.

*“São miúdos que precisam muito de escola, precisam muito mais que os outros (...) em casa vêm o desemprego as prisões e eles querem fugir disso (...) eles estavam marcados por algumas situações que lhes tolhia qualquer aprendizagem. Inibia-os.*

*“... são crianças que não têm apoio não têm vivências e se estivessem com o currículo normal seria muito pior (...) foi a grande vitória porque ali estava o trabalho de muitas disciplinas...”*

*“...no final o saldo foi positivo...”*

### **Nas Revelações dos Intervenientes: Os Caminhos Sinuosos da Construção Alternativa**

Todo o percurso efectuado, desde o levantamento de necessidades, ao próprio planeamento nas reuniões, à reorganização dos conteúdos curriculares, às estratégias motivadoras, aos relacionamentos estabelecidos e valorização das capacidades dos alunos por parte dos professores, conduziu ao sucesso da organização levada a cabo e, essencialmente, ao bem estar gerado na turma.

A crença baseada na elevação da auto-estima e a noção de competência levou ao crescimento destes jovens, enquanto pessoas numa sociedade adversa e competitiva com a qual se confrontam no dia a dia.

As possibilidades curriculares inventariadas para o atendimento a este grupo de alunos foram baseadas na reflexão e na crítica construtiva, levando a opções congregadas na diversidade e apoiadas em lógicas de acção fundadas

em ideologias e aspirações dos seus intervenientes, coincidentes com o paradigma vigente do transformismo e mudança de atitudes face ao currículo.

### **3.4. Escolha de uma Identidade**

A dependência dos órgãos de gestão para aprovação dos Produtos Curriculares, propostas pelos docentes, é uma realidade, pois as políticas ao nível local – Agrupamento/Escola, são decididas pelos órgãos convencionados (Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico), de acordo com os respectivos regulamentos. Assim, o Projecto Educativo é elaborado e submetido pelo Conselho Executivo<sup>73</sup>, para aprovação na Assembleia de Escola.

Os outros projectos que contêm opções curriculares contextualizadas na Escola – Projecto Curricular de Escola e Projectos Curriculares de Turma, são objecto de decisão nos órgãos atrás referidos. Porém, mesmo não se encontrando com poder deliberativo em alguns destes órgãos, o Presidente do Conselho Executivo participa e detém uma visão alargada de todas as resoluções ocorridas no Agrupamento/Escola, dependendo dele uma série de decisões, como seja a elaboração de critérios de natureza pedagógica a implementar no funcionamento, no planeamento de acções no domínio da acção social escolar, entre outras actividades de gestão, incluindo a financeira. No sentido de perceber as decisões operadas ao nível da micro-política organizacional no contexto da Escola onde decorre a investigação, é dado agora a vez e a voz à presidente do Conselho Executivo.

Como elemento do Conselho Executivo, o conhecimento aprofundado das dinâmicas da escola são evidenciadas de uma forma clara e fundamentada. A sua participação activa nas decisões da vida da escola permitem-lhe justificar as opções tomadas em cada nível de execução.

#### **3.4.1. Organização do Contexto Educativo**

Cabe à Gestão a organização dos contextos educativos ou a sua orientação, sendo um facto assumido por todos, uma vez que a própria legislação lhe confere este atributo.

---

<sup>73</sup> Segundo o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de autonomia administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário), substituído no ano lectivo 2007/08 pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

Quadro LXXXVI – Contexto Educativo

Contexto
<b>Diversidade de situações</b>
Multiculturalidade
Alunos com NEE
Complexidade de casos

A diversidade de situações de alunos, segundo o elemento da Gestão (G1), remete para as questões multiculturais, explicitando alguns factos que condicionam a frequência da escola, sobretudo nos alunos de etnia cigana.

*“Em termos culturais as famílias proíbem as crianças de frequentar a escola. Só aí já há uma crivagem em relação a esta escola (...) os rapazes, a maior parte deles, inscrevem-se na escola no 5º ano, início do 2º ciclo, mas por muitos esforços que tenhamos feito, há casos de abandono. Acabam por chegar ao final da escolaridade obrigatória muito poucos alunos.”*

No pressuposto de uma educação multicultural, é fundamental a adopção de modelos promotores da reflexão e descoberta. É preciso fomentar as relações entre culturas e não de excluir alunos de uma participação activa nas tarefas de aprendizagem (Branco, 2006). É na tentativa de incluir todos os alunos que G1 identifica as situações mais problemáticas e evoca as estruturas educativas criadas para responder aqueles alunos.

*“Relativamente à diversidade de situações e complexidade de casos tomei as medidas que, evidentemente, o Decreto-Lei 319/91 contempla (...) uma estrutura organizacional que, no fundo, suporta a aplicação e o desenvolvimento dessas medidas”*

*“...está em curso uma outra proposta (...) um pedido de funcionamento de sala de multideficiência.”*

### 3.4.2. Decisões Organizativas

De um modo geral, o elemento da gestão afirma agora as decisões tomadas para gerir a diversidade apontada no tema anterior:

Quadro LXXXVII – Decisões Organizativas

Decisões Organizativas
<b>Gestão dos meios</b>
Sugestões da Administração Central
Processo analítico - reflexivo
Enquadramento legislativo
<b>Gestão dos recursos</b>
Rentabilização dos recursos
<b>Resposta à diversidade</b>
Criação de estruturas
Funcionamento estrutural

Como função inerente ao cargo desempenhado por G1, a gestão dos meios é uma condição bastante relevante. No entanto, o regime de autonomia, consignado na legislação, por si só não garante a independência da tomada de decisões, sobretudo quando envolve a atribuição de recursos ou a formação de estruturas dependentes de orçamentos da Administração Central. Mas a sugestão vinda da hierarquia também pode acontecer. Deste modo, G1 afirma algumas propostas sugeridas.

*“Pela Direcção Regional foi sugerido o funcionamento da Unidade de Surdos e da sala Teacch.”*

Todavia, o processo analítico-reflexivo sobre a realidade existente conduz a opções tomadas com base na diversidade dos alunos. São adoptados normativos que permitam a organização de respostas educativas na procura do sucesso e prevenção do abandono escolar. G1 explica, na generalidade, como foram estruturadas essas respostas.

*“Em conselho pedagógico foram definidos critérios de selecção. Havendo aquele enquadramento legal que permite a constituição dessas turmas especiais, foram definidos critérios, ou seja no fundo foi definido o perfil do aluno que se enquadrava nesse Normativo.*

*Fiz reuniões com os pais (...) aderiram de forma muito, muito positiva à integração dos seus educando nessa turma.”*

Neste caso G1 referia-se à constituição da turma de Percursos Curriculares Alternativos. No entanto, existem os alunos com NEE, os quais tem que enquadrar nas turmas, de modo a corresponder legislativamente ao estipulado e, ao mesmo tempo, rentabilizar os recursos disponíveis. Assim, afirma que *“A nossa preocupação, tentando sempre cumprir o Despacho da constituição de turmas, é exactamente (...) colocarmos, por exemplo, alunos portadores da mesma deficiência (estou a lembrar-me este ano vamos ter dois alunos portadores de trissomia 21) na mesma turma para rentabilizar o apoio especializado.”* No entanto, por vezes, pela complexidade das situações e por ser possível num quadro legislativo e noutro ser contraditório, G1 explicita como organiza as turmas de alunos surdos.

*“...por exemplo os meninos surdos, segundo o Despacho que enquadra a Unidade devem ficar, preferencialmente, na mesma turma, independentemente, do número de alunos que são portadores dessa*

*deficiência, a surdez. Temos turmas de meninos ouvintes com meninos surdos, constituídas, em que, por exemplo, há quatro ou cinco meninos surdos.”*

Assim, admite que não cumpre o estipulado no despacho da constituição de turmas, mas está em conformidade com o despacho que orienta as Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos<sup>74</sup>.

Na continuidade da análise às afirmações de G1, a preocupação emergente refere-se às possibilidades de criação de estruturas que visem melhorar o funcionamento e as aprendizagens de todos os alunos sem excepção.

*“Todos os elementos de Educação Especial, tanto do grupo 910 como do grupo 920, são pelo menos responsáveis de caso de um universo de meninos com problemas graves ou muito graves.*

*Para as crianças de 1º ciclo, temos os professores a leccionar, em pós lectivo, o acompanhamento ao estudo, em que são supostamente os professores das turmas do 1º ciclo, sobretudo, com os alunos com mais dificuldades...”*

Desta forma, tenta enquadrar todos os alunos que necessitam de apoio educativo com a figura de responsável de caso para supervisionar e acompanhar o percurso dos alunos com NEE, para além de distribuir actividades de apoio de compensação para colmatar as dificuldades.

### **3.4.3. Fundamentos do Processo**

Na qualidade de responsável pela gestão, o presidente do Conselho Executivo de uma entidade assume particular relevo no processo de liderança. Todas as decisões têm que ser bem ponderadas com responsabilidade, transparência e idoneidade. Segundo Hargreaves e Fink (2007), a educação na escola pública é rica em diversidade e está envolvida de incertezas. Ela necessita de uma liderança que reconheça os seus pontos fortes e as suas vulnerabilidades enquanto sistema.

---

<sup>74</sup> O Despacho nº 7520/98, de 6 de Maio, cria as Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos e define as competências, equipamentos e organização das respostas educativas.

Quadro LXXXVIII – Fundamentos do Processo

Fundamentos do Processo
<b>Liderança</b>
Diálogo
Mobilização dos docentes
Exercício do poder de decisão
<b>Princípios éticos</b>
Congruência ideológica

G1 tenta encontrar o ponto de equilíbrio quando recorre ao diálogo e apela para a mobilização dos docentes.

*“Eu tento sempre partir de uma base de diálogo, uma base de diálogo aberto com os docentes (...) Há sempre lugar para a reflexão, debate, e a decisão...”*  
Contudo, quando tal não é possível, exerce o seu poder de decisão afirmando que *“se não chegar a consenso eu decido, de acordo com aquilo que eu acredito que é o mais válido.”*

Para agir recorre a princípios éticos e fundamentos, que acredita serem válidos e importantes para uma escola inclusiva, democrática e, ao mesmo tempo, serem ajustados às suas convicções, enquanto pessoa e enquanto responsável por uma organização complexa. Tem, assim, em vista uma congruência ideológica que se coaduna com os seus pressupostos de igualdade de oportunidades.

*“As principais linhas orientadoras que presidem às minhas decisões, é exactamente a inclusão dos alunos ou seja, todos, segundo a nossa lei de bases e segundo a constituição devem ter as mesmas oportunidades (...) Acaba por ter a ver com a parte da formação e com a parte da pessoa enquanto pessoa.”*

O processo de gestão associado à liderança encara este aspecto como um investimento na formação, no desenvolvimento da confiança e no trabalho em equipa, incorporando estratégias de melhoria do estabelecimento de ensino (Hargreaves e Fink 2007).

Nas palavras da Presidente do Conselho Executivo, a organização emergente no seu Agrupamento/Escola consegue implementar os princípios fundamentais da igualdade de oportunidades e recorrer a estruturas que lhe oferecem diversidade nas respostas aos alunos de acordo com as suas necessidades.

### 3.5. Desenvolvimento da Profissionalidade Docente

O desenvolvimento da profissão professor envolve o acto de educar, definindo o que quer alcançar com as tarefas a que se propõe. O professor define as finalidades e mobiliza os seus próprios conhecimentos para por em prática os ensinamentos necessários para as funções que lhe são confiadas.

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores adapta-se à perspectiva do professor como profissional do ensino, conotando-o de continuidade e evolução. Marcelo (1999), valoriza o carácter contextual, organizado e orientado para a mudança, no sentido da resolução de problemas através da melhoria do conhecimento, competências ou atitudes dos professores.

O esforço dos docentes para conseguir escolas mais participativas no nível curricular obriga ao comprometimento da sua parte para a mudança de práticas e adopção de novos papéis.

No nosso país, a legislação, em geral, orienta e define, por vezes, ao último pormenor, todas as acções pedagógicas que os professores devem executar. Embora no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino seja afirmado: *“admite-se a diversidade de soluções organizativas a adoptar pelas escolas no exercício da sua autonomia organizacional, em particular no que concerne à organização pedagógica.”*, a autonomia curricular continua a responder pelos normativos existentes: programa nacional, construção de percursos curriculares alternativos, Cursos de Educação Formação, Cursos Tecnológicos e Cursos Profissionais.

As possibilidades curriculares propiciadas, no momento actual, apelam para currículos coerentes com a identificação das necessidades existentes no contexto em que se inserem, de modo a promover nos alunos uma educação de qualidade, formativa do desenvolvimento da pessoa.

A escola de hoje deve preparar para a formação de pessoas autónomas, críticas com capacidade interventiva de produzir modificações importantes na sociedade, facto cada vez mais enunciado pelos professores de hoje (Morgado, 2005). É, essencialmente, esta preocupação que os diferentes participantes nas entrevistas evocam quando se referem à sua missão de educar.

### 3.5.1. Factores Influenciadores da Acção Docente: Desenvolvimento do Processo Curricular

O desempenho dos docentes no seu dia a dia é influenciado pelas inúmeras situações que se reportam ao funcionamento da escola, às decisões da gestão, ao relacionamento com os alunos, aos seus próprios métodos de ensino, à sua formação e com grande relevância ao meio sócio-económico-cultural onde a escola se insere. Neste sentido, no desenvolvimento do processo curricular, podem identificar-se alguns temas que surgiram nas declarações dos docentes.

Quadro LXXXIX – Desenvolvimento do Processo

Factores Influenciadores da Acção Docente	
Desenvolvimento do processo curricular	
Problemas comportamentais dos alunos	3
Dificuldades no planeamento da transdisciplinaridade	2
Dificuldades	2
Dificuldades conjunturais	1
Dificuldades da instituição na mudança	1
Processo de organização logístico	2
Experiência profissional na elaboração/desenvolvimento do processo	1
Experiência profissional no relacionamento com casos complexos	1
Rentabilização dos saberes dos alunos	1
Capacidades	1

Em primeiro lugar, consideram os problemas comportamentais dos alunos como um factor que influencia o processo de planeamento no Projecto Curricular de turma. Adquire maior relevância (DT2, DT3, DT4) “*O problema de comportamento*” dos alunos, o qual dificulta a acção de planeamento, envidando esforços para encontrar soluções que minimizem os problemas.

“...dei o nome ao projecto “*crescer com a diferença*” foi com a intenção deles perceberem que a integração é possível ... vão ficar mais sensibilizados para a deficiência...”

Declaram que sentem outras dificuldades, como seja no planeamento da interdisciplinaridade (DT1, DT7):

“*Às vezes é a falta de interdisciplinaridade, muitas vezes trabalhamos cada um por si.*”

Outros referem-se a dificuldades de um modo geral (AE2 e EE2) “*Falta-nos tempo para articular, tanto com os professores das disciplinas como com os colegas de apoio*”, quando se referem ao tempo de planificação conjunta que é



essencial para o exercício da sua função. Este trabalho é tão necessário quando o docente de apoio está inserido no contexto da aula como fora da sala de aula, dependendo do tipo de currículo que o aluno frequenta. É imprescindível haver ligação entre ambos, professor de apoio e professor da disciplina, uma vez que o aluno poderá estar na sala de aula sem a presença do docente de apoio. Nesta altura, o professor da disciplina deverá dar continuidade ao apoio individualizado ministrado pelo outro. Também na afirmação do docente está patente a dificuldade em articular com outros colegas, uma vez que existem casos que necessitam a sua supervisão, por EE2 ter como responsabilidade orientá-los.

A dificuldade na instituição da mudança em assumir novos papéis na organização da prática pedagógica (G1) é outro dos factores que influencia o processo de desenvolvimento da actividade docente.

*“...tem a ver com os titulares da turma em que foram habituados a que os meninos que não têm problemas são os meus alunos, os meninos que têm problemas hão-de ser da responsabilidade de alguém que não da minha (...) há uma cultura criada de há muitos anos a esta parte que se instituiu mesmo como cultura profissional...”*

*...nesta fase do campeonato há progressos, sem dúvida nenhuma (...) no entanto, há ainda dificuldades. Acredito que sejam superadas.”*

Nesta situação, (G1) confronta-se com novas orientações ministeriais que vieram aumentar o ratio professor/aluno no caso da Educação Especial e que exigem novas adaptações, no caso dos professores do ensino regular, obrigando-os a uma maior responsabilização pelas práticas a desenvolver com os alunos com problemas ou NEE e, como tal, a instituir mudanças na intervenção.

No processo de organização logística, (DT2, DT5) referem dificuldades e consideram-no burocrático e complexo.

*“O maior problema foi também familiarizar-me com os papéis (...) Eu acho que era importante haver alguém que nos explicasse o processo de organização.”*

Apesar da experiência profissional no desenvolvimento do processo de organização, (PCA1) refere *“Tenho vinte anos de serviço a trabalhar com crianças com dificuldades, mas a fragilidade a carência destes alunos era tão grande, mexia com tantas coisas... Tive momentos que pensei: eu não vou*

*conseguir ... Todos nós sentimos que tivemos que nos adaptar a eles*". Nestas declarações estão bem patentes as incertezas e dificuldades encontradas, sobretudo, no estilo de aprendizagem dos alunos face ao desenvolvimento do currículo planeado. PCA2 confirma as afirmações esclarecendo que *"...foram difíceis as primeiras aulas..."*

Rentabilizar os saberes dos alunos é uma questão que DT6 considera importante no desenvolvimento da actividade e para a qual fez formação para aplicar os conhecimentos com a turma *"...penso que me ajudou bastante e estive a tentar por em prática"*. Outra docente declara que revela capacidades para lidar com a situação (AE2), justificando *"Eu para mim, sou desembaraçada, tive formação no Makaton (...) depois inventei, alterei e adaptei..."*

No confronto com a realidade existem sempre alguns aspectos no processo de planeamento que os docentes revelam dúvidas e interrogam-se como resolver os problemas que têm em mãos, apesar dos anos de experiência. No entanto, alguns mais aventureiros partem para o desenvolvimento das actividades sem hesitações, como é o caso de AE2. Ambas as opções fazem parte do crescimento como profissional que, com o passar do tempo, é possível reflectir e analisar o ocorrido, interrogando-se se de uma próxima oportunidade seria daquela forma que resolveria a situação ou a colocaria nos mesmos termos.

### 3.5.2. Factores Influenciadores da Acção Docente: Necessidades Formativas / Influência da Formação

Quadro LXXXIX – Desenvolvimento do Processo

Factores Influenciadores da Acção Docente	
<b>Necessidades formativas</b>	
Formação por individualidades/formadores reconhecidos	5
Acções de sensibilização sobre Educação Especial	4
Acções de aprofundamento de temáticas de EE	2
Formação sobre pedagogia diferenciada	2
Formação sobre planeamento	1
Formação sobre competências sociais	2
Alguém indiferenciadamente	1
Desenvolvimento das relações interpessoais	1
Partilha de outras experiências	1
Oficinas de Formação	2
Aposta o modelo formativo outrora existente	1
<b>Influência da Formação</b>	
Formação profissional	1
Formação pessoal e social	1

A formação de professores é uma área que interpela à responsabilização do docente para as interações ocorridas num espaço potenciador da diversidade de saberes e das suas implicações – a escola.

A relação do professor numa abordagem multidimensional de confronto com o sistema educativo constitui um desafio constante. Assim, no exercício da sua actividade docente, a formação do professor remete para o que é específico na acção, sendo um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade da profissão.

No desempenho das suas funções, face às dificuldades sentidas na acção docente, os entrevistados manifestaram a necessidade de efectuarem formação com individualidades, com formadores reconhecidos, no sentido de se sentirem mais confiantes e no final verificarem a sua utilidade (DT1, DT2, DT3, DT4, DT5).

*“...alguém de fora com que pudéssemos reflectir sobre a prática”*

Os docentes de Apoio Educativo e Educação Especial (AE2, EE2) consideram que as acções sobre temáticas da Educação Especial são muito importantes para crescerem como docentes.

*“Em acções com todos os professores envolvidos no processo, referir cada caso, tem este problema, tem estas competências, necessita de apoio aqui, face a esta situação reage assim...”*

Evidenciam, também, a necessidade de frequentar algumas acções de aprofundamento.

*“...gostava de ter formação mais aprofundada nesta área da comunicação aumentativa.”*

*“O meu curso de base é educadora de infância mas falta-me preparação ao nível dos outros ciclos de ensino, mesmo a nível destes jovens...”*

A maioria dos entrevistados, com funções na Educação Especial (AE2, EE1, EE2, EE3), constata a necessidade de promoção de acções de sensibilização sobre a Educação Especial para os docentes do ensino regular.

*“...as pessoas que não têm alunos com NEE ficavam a saber mais sobre como resolver certos problemas.”*

*“Às vezes acho que falta formação nesta área e sensibilização (...) necessitavam que estivessem mais informadas sobre as deficiências e os problemas que crescem daí.”*

Na continuidade da análise das necessidades formativas, DT6 e DT7 afirmam a formação sobre pedagogia diferenciada como outra das temáticas em que gostariam de aprender mais, embora conste como uma medida nos dos formulários dos Planos de Acompanhamento:

*“...talvez mais pedagogia diferenciada...”*

*“Sobretudo, novas ideias para construção de materiais e adopção de estratégias diferenciadas”*

Outra necessidade inventariada é acção de planeamento, referido por DT2 *“Eu acho que todo o professor deve ter a sua autonomia para trabalhar o seu plano da disciplina, mas necessitamos de saber fazer melhor planificações”*.

Outros temas surgiram referenciados isoladamente, como o desenvolvimento das relações interpessoais (PCA1), partilha de outras experiências (PCA2) e a formação ministradas por alguém indiferenciadamente (DT5), desde que seja especialista nas matérias e que possa ajudar os professores.

*“...era importante partilhar com pessoas de outras escolas que têm ou tiveram este tipo de experiência.”*

*“...houvesse linhas orientadoras para todos (...) alguém e nos ajudasse na escola.”*

Sobre as necessidades de formação, foram ainda expressas (PCA2 e G1) as Oficinas de formação cujo interesse explicitam:

*“...haver oficinas de formação que favorecem este trabalho.”*

*“Eu acredito muito na formação em contexto de trabalho, em contexto de sala de aula...”*

Numa análise final, a influência da Formação tem como consequência o desenvolvimento profissional e a formação pessoal e social do docente, através do aperfeiçoamento das práticas de ensino com actividades centradas em determinadas áreas do currículo, melhoria das competências ajudando a construir uma imagem equilibrada e auto-realização da pessoa (Marcelo, 1999). Neste sentido, G1 expressa esse sentimento com as suas afirmações.

*“É importante a formação profissional e é importante os outros pressupostos que têm a ver com a formação pessoal e social. Acaba por ter a ver com a parte da formação e com a parte da pessoa enquanto pessoa.”*

*“...tínhamos também a hipótese de nos encontrarmos a nível regional ou nacional e trocar experiências interessantes e que de alguma forma podem vir a enriquecer a nossa prática.”*

A formação de professores a que se referem os entrevistados direcciona-se para o conhecimento do seu próprio desenvolvimento profissional, organizacional e de inovação curricular, para si próprio, para a sua formação e para o seu conhecimento sobre o ensino.

Em **síntese** tem sido usual, ultimamente referir a escola como unidade básica de mudança e formação, colocando a ênfase no seu papel de responsabilidade e organização. O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional exigem uma gestão democrática e participativa, onde os professores tomam decisões com o objectivo de desenvolver projectos de aperfeiçoamento, pelo que a escola deverá ter autonomia para organizar o Projecto Curricular de Escola, segundo as necessidades formativas do corpo docente, bem como promover o desenvolvimento na inovação curricular. Este aspecto reveste-se de especial importância no desenvolvimento profissional pois, segundo Marcelo (1999), o professor assume-se como agente de desenvolvimento curricular e, por consequência, as ligações estabelecidas são aumentadas. O processo de construção de projectos curriculares é, por si só, um processo de desenvolvimento profissional, na medida em que proporciona aos professores o trabalho conjunto e a possibilidade de aprenderem uns com os outros, adquirindo novos conhecimentos, desenvolvendo-se como profissionais.

Nesta perspectiva, os professores referem a necessidade de formação nas áreas de planeamento, sensibilização às NEE, competências pessoais e sociais e pedagogia diferenciada, como essenciais para melhorar as competências docentes. Esta formação pode ser assegurada por formadores, por troca de experiências entre docentes e em oficinas de formação, de modo a constituir-se como uma mais valia para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

**CAPÍTULO V**  
**CONCLUSÕES GERAIS**

O presente capítulo pretende contribuir para uma análise global dos resultados salientados ao longo do estudo, apesar das inferências efectuadas, parcelarmente, em cada um dos capítulos anteriores. Apresenta-se uma análise conclusiva sobre as potencialidades constatadas e os contributos para as práticas educativas nas escolas, ao nível do desenvolvimento e diferenciação curricular, enquadradas numa estrutura organizacional influenciadora do currículo, ao nível micro, e sobre as concepções dos docentes ligadas a este processo.

## 1- Conclusões

Ao longo deste estudo pretendemos identificar e compreender as opções tomadas pela escola em análise, ao nível de uma micro-política de organização curricular e de funcionamento geral, em função de orientações e referenciais conceptuais, do enquadramento normativo existente e do quadro de recursos humanos e materiais tomados como disponíveis, face à diversidade dos alunos que a frequentam. É também legítimo considerar a história da instituição e dos indivíduos que a compõem, na medida em que as soluções e opções organizativas decorrem da experiência institucional e pessoal e, ainda, das características e expectativas da comunidade escolar e do meio social.

De carácter longitudinal, a pesquisa centrou-se no conhecimento da estruturação dos ambientes de aprendizagem ao longo de dois anos lectivos. Procurou conhecer os modos de diferenciação curricular e as decisões tomadas pelos professores, de acordo com as suas concepções e fontes de conhecimento, bem como as formas de avaliação e regulação previstas no processo de desenvolvimento curricular.

A problemática enunciada pretende reflectir sobre o conhecimento e desenvolvimento do currículo baseado nas mudanças operadas num sistema económico-social com repercussões ao nível da organização curricular.

Numa visão de política educativa, a Escola é representada como a unidade básica do funcionamento do sistema educativo, sobre a qual recai a esperança e a responsabilidade de se saber organizar de modo eficiente, a fim de responder ao diagnóstico dos problemas sociais detectados e aos desafios de desenvolvimento da comunidade. As tendências curriculares efectivadas no meio escolar apontam para a necessidade da construção de projectos que viabilizem um compromisso dos seus actores, no sentido de proporcionar igualdades de oportunidades pela via da diferenciação. A organização da actividade curricular, dentro da complexidade de situações de aprendizagem,

conduz à necessidade de procurar meios adequados e eficazes de diferenciar o currículo em função dos indivíduos e das circunstâncias, procurando uma racionalidade no campo educativo. Para tal, é preciso que a organização escolar e a prática dos docentes se estruture, efectivamente, em torno das características de *input* dos alunos e do modo de planeamento das situações de ensino, de forma a efectivar uma aprendizagem socialmente legitimada, no currículo e na instituição escolar.

Para além da vertente da organização das situações de aprendizagem no contexto escolar, as posições e atitudes na profissionalidade docente requerem uma disponibilidade consciente e organizada do saber científico e uma atitude reconstrutiva, face aos actos valorizados no campo curricular, mantendo dispositivos de regulação do trabalho desenvolvido e das competências dominadas pelos alunos.

### **1.1- Conclusões sobre a Dinâmica Instituída na Escola**

Face ao questionamento de partida, o presente estudo permite ponderar alguns dados considerados relevantes sobre as dinâmicas instituídas na realidade escolar. De acordo com as questões enunciadas na problematização do estudo, que dão sentido e orientação ao percurso investigativo são, agora, interpretados e sistematizados os resultados.

Na primeira questão pretendemos conhecer ***Quais as opções tomadas, no âmbito de uma política de escola, no nível organizacional e de funcionamento, que influenciam o currículo?***, para tentar compreender as orientações de princípios seguidos pela gestão da escola face ao quadro normativo, bem como os fundamentos e decisões organizativas face à diversidade dos alunos. Pretende-se equacionar em que medida é levada em consideração a adequação do currículo nacional ao contexto da escola, o seu processo de configuração, desenvolvimento e reconstrução decorrentes da dinâmica instituída. Também se pretende conhecer as formas de articulação e colaboração dos docentes na identificação e priorização do saberes científicos e sociais e de que forma a articulação e integração desses saberes se processa, de modo a proporcionar aprendizagens significativas nos alunos. Deste modo, sobressai:



- **O empenhamento da gestão e dos docentes na organização e construção de uma escola promotora do sucesso educativo**

Tal pressuposto é afirmado nas diversas vertentes investigativas: produtos curriculares, observação de aulas e entrevistas. A gestão segue as orientações normativas em vigor, tentando instituir uma lógica organizacional que possibilite responder com eficácia a todos os alunos, conseguindo reduzir as taxas de insucesso escolar nos últimos anos<sup>75</sup>. Estabeleceu uma organização estratégica diversificada, através da constituição de Turmas de Percursos Curriculares Alternativos, de Unidades de Apoio Especializado para a Educação Especial e da organização de apoios enquadrados nas medidas do regime educativo comum – apoios educativos (apoio sócio-educativo) para alunos com problemáticas identificadas no domínio cognitivo, económico-social e multicultural.

As decisões tomadas ao nível da gestão são ponderadas e assentes em princípios éticos que lhe permitem uma coesão nas atitudes e uma liderança convicta no sentido de instituir uma Educação Inclusiva.

Numa sociedade complexa, a finalidade da liderança das escolas é tornar-se em comunidades de aprendizagem em que os professores e os seus responsáveis directivos partilhem e procurem continuamente aprendizagens, cujo objectivo das suas acções é aumentar a sua eficácia, enquanto profissionais em benefício dos alunos (Hargreaves & Fink, 2007). Neste sentido, a escola deve ser verdadeiramente um serviço de democratização dos saberes e de aprendizagem (Meirieu, 2008).

A acção educativa está alicerçada na promoção dos valores e atitudes, pelos princípios do respeito mútuo de auto-confiança. A preocupação dos docentes e da escola em geral é conseguir o êxito de todos os alunos, valorizando-os. Esta preocupação pelo sucesso educativo é referida no discurso dos participantes nas entrevistas e nos produtos curriculares.

---

<sup>75</sup> Segundo o relatório da Inspeção-Geral de Educação (IGE), sobre a avaliação externa decorrida entre 13 e 15 de Fevereiro de 2008, no Agrupamento refere que o sucesso académico tem crescido no último triénio nos 1º, 2º e 3º ciclos passando de 87,3%, 80,5% e 77,8 em 2004/2005 para 88,8%, 90,1% e 89,6% em 2006/2007.

- **A organização curricular para a Turma de Percursos Curriculares Alternativos corresponde às expectativas dos responsáveis pelo seu desenvolvimento, constituindo-se uma resposta para aquele grupo de alunos da escola**

O currículo delineado para a turma de Percursos Curriculares Alternativos é uma aposta de diferenciação com referência ao currículo nacional. A organização curricular em torno das motivações dos alunos na prevenção do abandono escolar, marginalização e/ou exclusão, ou manifestação de dificuldades de aprendizagem, baixa auto-estima e desencontro entre a cultura escolar e a cultura de origem são factores tidos em linha de conta para a construção do Projecto Curricular da Turma de Percursos Curriculares Alternativos (PCA). É visível a diferenciação curricular e a diferenciação do ensino, quer ao nível da diferenciação dos conteúdos nos produtos curriculares quer ao nível dos processos e dos produtos dos alunos. Contudo, as possibilidades de delinear um caminho curricularmente mais autónomo seria uma forma de responder mais eficazmente aos alunos, uma vez que a legislação concede a oportunidade da *“alteração dos conteúdos, com a introdução de uma formação artística vocacional ou pré-profissional que permita uma abordagem das artes e ofícios, das técnicas ou das tecnologias em geral”*<sup>76</sup>. Deste modo, a flexibilidade curricular poderia ir mais além, uma vez que, mesmo mantendo a estrutura curricular do Ensino Básico, poderia ter introduzido uma área vocacional relativa à sensibilização a uma profissão<sup>77</sup>. Embora, tenha conseguido superar as expectativas iniciais, segundo os professores que leccionaram as áreas específicas da turma de PCA, foi um processo que ofereceu muitas dificuldades na concretização de todo o desenvolvimento do currículo planeado no início do percurso.

Todavia, é de salientar que, apesar dos esforços da escola e dos professores para minimizar o abandono escolar verificou-se o abandono de

<sup>76</sup> Segundo o Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro – Percursos Curriculares Alternativos.

<sup>77</sup> A preocupação centrada nos alunos na definição de disciplinas constitui uma tradição. A relação do currículo com as classes sociais, segundo Banks (1955) e Williams (1961), referidos por Goodson (2001), apontava para a natureza do currículo relacionado com o *status* social. À medida que os alunos oriundos de famílias de artesãos e da classe média-baixa foi crescendo, foi necessário ter em atenção as necessidades vocacionais dos alunos e corrigir o currículo (até aí académico) para integrar matérias de natureza vocacional. O treino vocacional refere-se à preocupação de orientar a maioria dos alunos de *status* social baixo para ocupações futuras, enquanto que o currículo académico teve sempre, historicamente, um propósito vocacional destinado às profissões de *status* social elevado. São argumentos a favor de disciplinas como trabalhos oficinais, estudos técnicos ou domésticos o facto de estes alunos terem conseguido uma melhoria do seu *status*, pelo reforço da qualificação, e por estarem motivados nas disciplinas devido à capacidade destas se relacionarem com assuntos que lhes interessam, segundo Layton (1975, *cit. in* Goodson, 2001).

dois alunos da Turma de Percursos Curriculares Alternativos. É de referir que apesar desta constatação, o abandono escolar ronda a taxa de 0,88% no Agrupamento<sup>78</sup>, tendo contudo, sido reduzido nos últimos anos. O meio socioeconómico e cultural desfavorável dos alunos e a existência de alunos de etnia cigana é um factor que influi nestes resultados.

- **A capacidade construtiva de Projectos coerentes**

A lógica instituída nos Projectos escolares assume-se na legitimação da construção social do currículo, referenciada à comunidade escolar em presença, sob a forma de Projecto Educativo de Agrupamento, de Projectos Curriculares de Escola e de Projectos Curriculares de Turma.

O currículo é inequivocamente uma construção social. A sua formatação *“constitui uma ferramenta analítica útil para estudar interesses sociais que são integrados na própria estrutura do conhecimento. A análise das formas curriculares, no espectro social dos diferentes tipos de escolaridade, pode muito bem revelar um padrão consistente pelo qual a divisão social do trabalho e a divisão social do conhecimento se correspondem mutuamente”* (Goodson, 2001: 121).

A orientação para a cidadania e os seus valores sociais, culturais e políticos e a instrução expressa num conjunto de matérias para possível aquisição de conhecimentos têm origem num processo de transformação curricular (a didactização dos conteúdos), com vista à promoção da formação global do aluno. Assim, identificam-se como princípios gerais da Reorganização Curricular: a coerência, a sequencialidade dos conteúdos, a integração do currículo e avaliação, a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, a educação para a cidadania como matriz curricular, a existência de transformações transdisciplinares, a racionalização da carga horária, e a valorização de aprendizagens das tecnologias de informação e comunicação (as aplicações informáticas) e a diversidade de ofertas curriculares (Pacheco, 2008).

Na organização curricular investigada, o Projecto Educativo constitui-se como o ponto de partida das decisões a emanar para os projectos subsequentes: os Projectos Curriculares de Escola e os Projectos Curriculares

---

<sup>78</sup> Referenciado no relatório da IGE de avaliação externa decorrida entre 13 e 15 de Fevereiro de 2008 no Agrupamento.

de Turma. No Projecto Educativo de Agrupamento, como propulsor da autonomia, está presente o carácter formativo/orientador representativo da política adoptada nesta comunidade educativa, configurando-se no Projecto Curricular de Escola – que toma as decisões de gestão curricular, como instrumento de cumprimento do currículo nacional e das prioridades de actividades e conteúdos, e no Projecto Curricular de Turma – relacionado com a organização dos processos de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula. É patente na conceptualização dos Projectos enunciados, uma intencionalidade e racionalidade nas acções definidas em termos da relação entre as orientações globais legislativas e a realidade emergente na comunidade educativa. Os Projectos presentes no estudo confirmam a ideia de coerência descrita por Beane (2000), uma vez que procuram a unidade e a conexão entre todas as frentes, não apenas entre os elementos do currículo, mas entre aqueles que o experienciam, baseando-se as escolhas da comunidade escolar em preocupações difusamente partilhadas pela sociedade que as escolas servem. Os Projectos definidos são caracterizados por uma ideologia congruente que atravessa as configurações curriculares, conferindo-lhe uma lógica identitária ao longo do percurso.

- **O Empenhamento dos docentes na resposta à diversidade dos alunos**

Os produtos curriculares expressam a necessidade de atender à diversidade dos alunos, colocando a ênfase na melhoria dos níveis de sucesso educativo. Os professores arquitectam, assim, currículos baseados no interesse e motivação dos alunos, referenciados ao currículo nacional, com base na promoção e respeito pelas suas vivências e características pessoais. As preocupações relacionadas com o reconhecimento das diferenças individuais, cognitivas, sociais e de multiculturalidade são evidentes na orientação descendente – do nível macro para o nível micro – na elaboração dos Projectos (Projecto Educativo de Agrupamento, Projectos Curriculares de Escola e Projectos Curriculares de Turma). A tentativa de (re)construção do currículo no atendimento à diversidade dos alunos mantém-se quando os professores optam pela construção de Percursos Curriculares Alternativos, ou seja, uma forma de diferenciação curricular ao nível de um projecto curricular de uma turma com características especiais. O empenhamento da Gestão e dos docentes é possível de constatar nos discursos dos docentes e da gestão

pela explicitação da realização de reuniões formais e informais, considerando-as uma mais-valia na organização e reconstrução curricular. A dedicação, a motivação e disponibilidade do Conselho Executivo<sup>79</sup> mobilizam os docentes, sobretudo os que ocupam cargos. Todos são estimulados a tomar decisões e a executá-las modo autónomo. Alguns constituem um núcleo de apoio à tomada de decisões e ao trabalho de dinamização do Agrupamento, tendo consciência que esse papel complementa e valoriza o exercício dos diferentes órgãos.

- **A mobilização de competências gerais nos alunos, através da promoção de valores relacionais e atitudinais pela tolerância, cooperação e respeito mútuo, bem como os saberes disciplinares aliados à resolução de problemas como aspectos prioritários**

Os participantes no estudo reforçam a natureza formativa das aprendizagens do quotidiano para os alunos, valorizando as competências da Língua Portuguesa e Matemática nos Projectos Curriculares de Turma. As áreas consideradas relevantes para a formação dos alunos e necessárias para a vida quotidiana são indicadas nos Produtos Curriculares e declaradas nas entrevistas aos Directores de Turma e docentes que leccionam as áreas específicas (Expressão Dramática, Comunicação e Tecnologias e Homem Ambiente). Os docentes destacam o desenvolvimento de projectos na Área de Projecto e tratamento de temas nas áreas de Formação Cívica e Estudo Acompanhado, para trabalhar os domínios das competências pessoais e sociais, como o saber ser e saber estar, aquisição de hábitos e métodos de estudo e regras de funcionamento nos Projectos Curriculares de Turma. Tenta-se, assim, contribuir para a resposta, no contexto da cidadania, ao perfil de competências que os alunos deverão ter adquirido à saída do Ensino Básico as quais distinguem: *“Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano, pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável e cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns”*<sup>80</sup>.

<sup>79</sup> Relatório da IGE realizado entre 13 e 15 de Fevereiro de 2008 no Agrupamento de Escolas onde decorre a investigação.

<sup>80</sup> Perfil de competências gerais destacadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, documento publicado pelo Ministério da Educação (ME, DEB, 2001)

- **A articulação/integração curricular reflecte-se nos projectos comuns através da interdisciplinaridade e pluridisciplinaridade.**

Da análise efectuada, destaca-se nos Projectos Curriculares de Turma e nos discursos dos docentes responsáveis por leccionar as áreas específicas da Turma de Percursos Curriculares Alternativos, “a preocupação de coordenar os conteúdos a leccionar verticalmente (*aprendizagens em tempos distintos*) e horizontalmente (*aprendizagens simultâneas, embora ensinadas por diferentes professores pertencentes a disciplinas distintas*)” (Gimeno, 2000:100), com especial incidência na área de Língua Portuguesa. A transversalidade desta área, sendo considerada em todas as outras disciplinas, assume-se como um forte contributo para o aperfeiçoamento ao nível do discurso oral e escrito. Este processo exige uma coordenação e uma sequência interdisciplinar para a estruturação dos conteúdos numa dimensão pluridisciplinar, de modo a impulsionar capacidades e habilidades na apropriação de uma aprendizagem significava para os alunos, sendo visível esta articulação nas outras áreas do saber como na História e Geografia de Portugal, nas Ciências, no uso de outras línguas como o Inglês ou ainda na Expressão Dramática ou Comunicação e Tecnologias.

- **A colegialidade e o trabalho colaborativo constituem-se como um contributo válido na gestão curricular**

Os professores afirmam ao longo da investigação o apoio e a colaboração entre docentes como um factor influenciador do desenvolvimento dos processos de elaboração e desenvolvimento do currículo para os alunos. Consideraram formas de organização do trabalho colaborativo as reuniões que se desenvolveram formal ou informalmente. Este factor teve influência no seu desenvolvimento profissional, uma vez que a inter-ajuda proporcionou a superação dos problemas iniciais, sentindo-se mais confiantes no final do processo. A principal preocupação consiste em tornar os alunos capazes de adquirirem conhecimentos que lhes permitam integrar-se na vida activa, o que foi manifestado por alguns docentes como uma conquista.

Várias investigações têm demonstrado que a partilha e o apoio colegial geram confiança e uma maior possibilidade de fazer experiências correndo riscos, o que em grupo provoca um maior empenhamento dos docentes em aperfeiçoar-se continuamente nas suas obrigações profissionais. A

colaboração e a colegialidade tornam-se fundamentais para o desenvolvimento dos docentes (Hargreaves 1998). Assim, se às representações positivas dos docentes face ao seu próprio desenvolvimento profissional sobre a colaboração e colegialidade associarmos as tendências de os sistemas educativos levarem a cabo a descentralização e a autonomia das escolas, podem estar reunidas as condições necessárias para uma efectiva mudança de organização e realização do ensino (Morgado, 2005).

Relativamente à segunda questão, ***Que decisões de planeamento e de design curricular foram tomadas individualmente pelos professores com turmas de alunos com NEE para responder à diversidade dos alunos?***

Tentamos compreender, para além dos condicionalismos sociais, culturais e económicos tidos em conta nas opções curriculares, como é efectuado o planeamento para os alunos com NEE e como é organizado o currículo da turma em torno desta especificidade. Procuramos identificar nos produtos curriculares para estes alunos, nos Projectos Curriculares de Turma e no discurso dos participantes das entrevistas de que forma são introduzidas as áreas de carácter prático e/ou funcional e como é manifestada curricularmente a adequação das necessidades de sensibilização dos alunos para a transição para a Vida Adulta. Assim, identifica-se:

- **Uma forma de diferenciação curricular para os alunos com NEE**

Observa-se no planeamento para os alunos com NEE, ao nível da programação, o estabelecimento de adequações curriculares específicas ou construção de currículos alternativos, de acordo com a problemática de cada aluno – apresentando-se sob a forma de Adaptações Curriculares, ou Programas Educativos Individuais com Currículo Escolar Próprio ou Alternativos<sup>81</sup>. Esta programação admite respostas diferenciadas ao nível da organização do currículo num trabalho de recorte dos conteúdos considerados importantes para a formação académica, pessoal e social dos alunos, com a introdução de outras matérias facilitadoras das aprendizagens no contexto da independência social, autonomia, comunicação aumentativa ou Língua

---

<sup>81</sup> Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, as adequações curriculares compreendem as áreas específicas delineadas nos currículos escolares próprios do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e as áreas configuradas nos currículos específicos individuais nos currículos alternativos do anterior Decreto.

Gestual Portuguesa no sentido da melhoria das condições de vida das crianças e jovens.

Ao nível das considerações expressas pelos docentes, a preocupação da resposta à diversidade dos alunos também adquire notoriedade quando referenciam as características dos alunos e evidenciam os seus problemas. Preocupam-se com a vida quotidiana e fomentam a «Transição para a Vida Adulta» com a colaboração do professor de Educação Especial. Realizam encaminhamentos para instituições ou serviços da comunidade local que possibilite nalguns momentos aos jovens actividades de sensibilização a uma profissão, através do desenvolvimento de currículos funcionais. Tentam organizar, de forma equilibrada e adequada a cada caso individualmente, o modo de assegurar a inclusão destes alunos na vida escolar e, ao mesmo tempo, dar resposta às suas necessidades educativas específicas. Desta forma, Costa (1998) refere que os alunos mantêm a ligação com a escola do Ensino Regular, sendo conciliado no seu Programa Educativo o desenvolvimento de actividades em inter-relação entre o trabalho de sala de aula comum e a aprendizagem de outros espaços tais como a casa, a rua, as lojas, o restaurante ou a biblioteca. Assim, parte deste currículo funcional tem lugar junto dos seus colegas do mesmo nível etário, proporcionando-lhes, ao mesmo tempo, competências relacionadas com a capacidade de realizar actividades de carácter laboral em serviços da comunidade no sentido da transição para «Vida Pós-escolar»<sup>82</sup>.

- **O planeamento para os alunos com NEE fundamenta-se numa prática de orientação e supervisão curricular que necessita de maior disponibilidade de tempo para a articulação Professores de Educação Especial/Professores do Ensino Regular**

Os Professores do Ensino Regular e de Educação Especial têm necessidade de encontrar espaços para planeamento do currículo para os alunos com NEE que, de acordo com a organização estrutural da Escola na altura, não dispunham dessa possibilidade. Todavia, foram observados e referidos espaços

---

<sup>82</sup> Segundo o art.º 14º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, “sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional”. O plano individual de transição deve iniciar-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória.



de tempo em que existia essa dinâmica, embora, na maioria das vezes, predominasse o carácter informal.

A importância do planeamento do currículo para os alunos com NEE configura-se pela orientação e supervisão de práticas diferenciadoras em contexto de sala de aula, pelo que a integração dos elementos de planificação requerem uma organização das dinâmicas a instituir no contexto da turma, fundamentando-se a intervenção do professor de Educação Especial no apoio indirecto aos alunos ou de retaguarda. Assim, em articulação com o Professor do Ensino Regular deverá encontrar estratégias diferenciadoras do currículo que promovam a inclusão dos alunos numa perspectiva de aconselhamento, face à identificação dos estilos de aprendizagem que detém dos alunos com NEE.

Na prática observada dos docentes do Ensino Regular foi notório que o cumprimento do currículo para os alunos com NEE deixava de lado a atenção a prestar às competências que deveriam adquirir, expressas na sua programação, pelo que optavam, maioritariamente, em diferenciar os materiais e adequar os processos de avaliação, normalmente baixando o nível de exigência, em detrimento de uma flexibilização curricular que dê sentido à inclusão destes alunos. A diferenciação pressupõe uma gestão pedagógica incomparavelmente mais complexa do que aquela que a escola e os professores estão habituados (Rodrigues, 2003).

Este abaixamento do nível de exigência face às competências é observado genericamente nas várias áreas de deficiência e nos vários níveis do sistema escolar, tendo consequências gravosas para os próprios indivíduos. Com efeito, quer nos percursos escolares comuns quer em outros percursos formativos, existe a tendência em facilitar a aquisição dos graus e metas de aprendizagem, levando a que o quadro de competências esperadas pelas entidades empregadoras para estas pessoas seja sempre superior, ocasionando insatisfação e, muitas vezes, inêxito da contratação, mesmo com condições fiscais favoráveis para a entidade empregadora (Infante, 2009).

- **A articulação dos docentes de Apoio e/ou Educação Especial com técnicos especializados para a intervenção com alunos com NEE constitui-se como um factor positivo**

Na sequência da articulação necessária para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE numa vertente reabilitativa ou terapêutica, a articulação realizada entre os docentes de Apoio e/ou Educação Especial é, sem dúvida, uma mais-valia para qualidade da intervenção. Traduz-se numa orientação para a continuidade terapêutico-educativa a efectuar com os alunos, de acordo com a tipologia do seu problema e, desse modo, conseguir ganhos no seu desenvolvimento.

Na terceira questão ***Que ambientes de aprendizagem são organizados, que estratégias e que mecanismos de diferenciação curricular são adoptadas nestes contextos? Que ambientes de aprendizagem são organizados pelos docentes para enquadrar o conhecimento curricular do conteúdo evidenciado pelos professores das diferentes turmas na acção pedagógica?***

Procuramos interpretar em que âmbito decorrem as dinâmicas estabelecidas ao nível da organização de aprendizagens configuradas relativamente ao acto de ensinar e quais as metodologias implementadas para a sua concretização. Os aspectos focalizados nesta dimensão da pesquisa procuram respostas, sobretudo, na observação de aulas e nos discursos dos professores participantes. Pretende-se saber no contexto organizacional das aprendizagens que metodologias, recursos e materiais são utilizados e que conhecimento curricular do conteúdo os professores manifestam na escolha e preparação desses materiais. Salienta-se:

- **Uma Diferenciação Curricular baseada na intencionalidade de promover oportunidades para todos os alunos: actuação do Professor do Ensino Regular**

Na globalidade, os docentes demonstram capacidades em diferenciar currículos ao nível da sua (re)construção, assim como essa preocupação foi reflectida ao afirmarem a necessidade de adequar estratégias de diferenciação do ensino. Contudo, na prática educativa e, especialmente, na observação de aulas foi possível constatar, no contexto da dinâmica do grupo/turma, que a diferenciação se assume pela utilização de materiais e equipamentos diferenciados, sobretudo para os alunos com NEE e, ainda, pela introdução de adequações curriculares nas condições de avaliação. A diferenciação de

instrumentos de avaliação e de recursos para estes alunos é uma forma de atender aos seus estilos e ritmos de aprendizagem na interacção educativa, dependendo das suas características e necessidades. Assim, a abordagem dos processos de diferenciação do ensino pelos professores apoia-se no conteúdo do que os alunos aprendem, no modo como os alunos assimilam as ideias e a informação e no produto – *output*, o modo como os alunos demonstram o que aprenderam. Estas diferentes abordagens têm em comum o planeamento feito com o objectivo de encorajar o crescimento substancial de todos os alunos (Tomlinson, 2008).

- **Uma Diferenciação Curricular baseada na intencionalidade de promover oportunidades para todos os alunos: actuação do Professor de Apoio/Professor de Educação Especial**

A responsabilidade do Professor de Apoio na diferenciação do currículo está bem presente na elaboração e desenvolvimento dos programas educativos, bem como no seu discurso, sobretudo, no caso dos alunos que requerem metas e objectivos diferentes dos restantes. Neste nível, a diferenciação é considerada numa forma de diferenciação máxima, sendo estabelecido metas e objectivos desiguais para os alunos e, consequentemente, diferentes tipos de tarefas e critérios de avaliação (Januário, 1996). Contudo, na actuação destes professores no contexto de sala de aula em coabitação com o Professor do Ensino Regular, a diferenciação baseia-se “*na utilização de tarefas de aprendizagem diferenciadas para alcançar metas idênticas – forma de diferenciação média*” (Januário, 1996: 95). Este modo de diferenciação partilhada com o Professor do Ensino Regular, mas executada pelo Professor de Apoio/Professor de Educação Especial, assume a prática de Ensino Individualizado ou Personalizado dedicado, na maioria das vezes, apenas para um ou dois alunos. Porém, no sentido da inclusão de alunos com NEE, esta actuação traz, por vezes, consequências desfavoráveis, pelo factor discriminatório com que o aluno vê o ensino dirigido em exclusividade só para ele. A estratégia de incluir o Professor de Apoio na turma requer uma preparação e sensibilização a todos os alunos, inclusivamente ao aluno com problemas, para que o apoio seja encarado com normalidade e aceitação.

- **Na fase interactiva de ensino desenvolvida pelo Professor do Ensino Regular é emergente uma conflitualidade no desenvolvimento do currículo diferenciado para os alunos com NEE**

Apesar dos escritos curriculares, concebidos para os alunos com NEE, evidenciarem diferenciação do ensino na fase pré-interactiva, as estratégias utilizadas na fase interactiva, não evidenciam a sua execução ao nível do protagonismo dos docentes das diferentes disciplinas. A implementação da diferenciação do ensino, neste caso, situa-se ao nível de *“estratégias de actuação ou decisões de ajustamentos particular do professor – tempos de aprendizagem desigualmente distribuídos, prioridades na supervisão, incentivos ou feedback para alguns alunos, etc., embora os objectivos e conteúdos sejam à partida iguais para todos”* (Januário, 1996:95). Porém, contraditoriamente, se alguns professores utilizam este tipo de estratégias, estas não se conciliam com a programação das adequações curriculares para os alunos com NEE. A justificação de que deveriam seguir um currículo adequado às necessidades dos alunos fundamenta-se, nesta fase, nas decisões de planeamento já tomadas, por eles anteriormente, sendo caracterizadas por uma programação diferenciada, tendo optado por retirar conteúdos<sup>83</sup> relativamente à programação da turma. Como tal, não poderão utilizar somente ajustamentos, tempos diferentes de aprendizagem incentivos ou *feedback* para estes alunos, dado que os objectivos, na maioria das vezes, são diferentes. Verifica-se, assim que os docentes das disciplinas adoptam, na generalidade dos casos de turmas que têm alunos com NEE com adequações curriculares, o currículo prescrito para a turma, embora refiram que fazem alguma diferenciação. A contradição derivada desta constatação tem como significado que a singularidade curricular estruturada para os alunos com NEE não serve de referência para o desenvolvimento das práticas ao Professor do Ensino Regular. Neste sentido, Roldão (2003a) refere a dicotomia discurso-acção, na medida em que a retórica do reconhecimento da necessidade de ensinar de forma diferente alunos com situações de partida diferentes é evocado consensualmente pelo discurso político, pela investigação e pelos textos

---

<sup>83</sup> Segundo o conceito de adaptações curriculares constantes no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, no art.º 5º, alínea c) adaptações curriculares, considera-se adaptações curriculares: a redução parcial do currículo; dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência. As adaptações curriculares previstas no presente artigo não prejudicam o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e só são aplicáveis quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente.

normativos e, de igual forma, também é reconhecido pelo senso comum dos professores. Roldão (2003a:159) refere ser *“impressionantemente consistente o modo como docentes inquiridos ou entrevistados (...) repetem à exaustão o leitmotiv da diferenciação enquanto estratégia enaltecida e tomada como indispensável; por outro lado, de forma igualmente consistente afirmam preocupar-se com a sua concretização (...) todavia quando existe prática observada ou descrita nessas observações, confrontada com o discurso, evidencia-se uma predominante uniformidade, com imutabilidade face às rotinas instituídas, embora com inúmeras tentativas bem intencionadas de alegada diferenciação, situações que reproduzem, regra geral com outra vestimenta, práticas de matriz uniformista”*.

Esta conclusão, reafirmada na literatura, remete-nos para a necessidade de reconhecer esta situação como norma e de saber quais são os problemas com que os professores se debatem para colocar em prática as ideias de diferenciação do ensino, as quais reconhecem como princípio, mas não as aplicam na plenitude. Estes problemas devem ser repensados na formação de professores, inicial e continuada.

- **A metodologia de trabalho de Projecto com os alunos assume-se como uma prática educativa necessária ao desenvolvimento das competências relacionadas com a leitura, escrita e cálculo**

As práticas educativas evocadas na maioria dos produtos curriculares e no discurso dos docentes das turmas manifestaram a necessidade de desenvolver metodologias activas baseadas em trabalho de Projecto, de pesquisa e de grupo para, de uma forma motivadora, conseguirem que os alunos adquiram as competências essenciais da leitura, escrita e cálculo. Todavia, esta prática não foi muito significativa na observação de aulas, prevalecendo aqui a manutenção de metodologias expositivas. As metodologias activas têm eco na humanização e democratização das ideias pedagógicas consideradas como uma ‘pedagogia para todos’, defendida por Célestin Freinet (1957), cujos principais fundamentos se enquadram nos pressupostos da diferenciação do ensino (Legrand, 1995). Nos «métodos activos» observa-se nos propósitos pedagógicos uma forte tensão entre a finalização e a formalização das aprendizagens. Autores como Pestalozzi, Montessori, Decroly e Freinet, entre outros, explicam os efeitos do sentido da pedagogia de Projecto, como

mobilizar os alunos em grupo e ao mesmo tempo assegurar a aquisição individual dos programas (Meirieu, 2008).

- **A maioria dos professores revela conhecimentos sobre a matéria da sua disciplina interligando-a e sequenciando-a**

Na generalidade das aulas observadas dentro de uma unidade curricular, os docentes conseguem seguir uma estrutura de conteúdos, articulando-os e organizando-os de modo sequenciado num contexto. Conseguem ter o conhecimento situacional do conteúdo num contexto mais geral e demonstram ter uma visão clara de como este conteúdo se inter-relaciona com outros conteúdos num quadro conceptual. Nas aulas observadas um dos docentes diferencia-se claramente dos restantes observados pela assertividade em sequenciar as estruturas das actividades programadas, definindo e explicitando as estratégias organizativas da aula. Clarifica aspectos de funcionamento e mobiliza os alunos para a participação activa na aula e para a aprendizagem, conseguindo motivá-los, para além das capacidades demonstradas por outros docentes na estruturação e coerência na gestão dos recursos e no conhecimento efectivo dos materiais curriculares. Este conhecimento dos materiais curriculares, designadamente o conteúdo dos manuais, leva a que um deles utilize o manual como guia na actividade lectiva. No entanto, esta técnica de orientação pelo manual não está distante da programação formal anteriormente elaborada.

Se existe, deste modo, a dependência dos manuais para este docente, noutros casos há em que a organização se fundamenta na adaptação a imprevistos no espaço e no tempo pelas características e pressupostos dessa área disciplinar, implementada para dar a vez e a voz aos alunos. Obriga, assim o docente a sobreviver na incerteza e dependência das necessidades interdisciplinares a que a disciplina de Comunicação e Tecnologia tem que corresponder, muitas vezes de improviso. Todavia, o docente revela uma boa capacidade de adaptação e organização estrutural, contemplando os imprevistos e conciliando os diversos elementos sequenciais entre conteúdos.

Para Shulman (1986), o conhecimento curricular do conteúdo engloba a compreensão do programa pelo professor e envolve o conhecimento de materiais que o professor disponibiliza para ensinar as matérias da sua

disciplina, bem como a capacidade de fazer articulações, quer vertical quer horizontal do conteúdo a ser ensinado.

Os professores revelaram capacidades para desenvolver a programação com destreza não sendo vulneráveis a interferências ou quebras da dinâmica pelos alunos no ambiente da aula, conseguindo retomar as matérias, sendo que os docentes o efectuam de modos diferenciados, de acordo com a área disciplinar que leccionam em conformidade com as suas experiências de docência e modos de estar na profissão.

Relativamente à quarta questão, pretende-se compreender ***Quais os procedimentos adoptados para verificar os resultados obtidos ao nível dos processos de organização e de desenvolvimento do currículo delineado para esta situação específica?*** Procura-se saber os mecanismos de avaliação que foram concebidos e utilizados para perceber as diferentes finalidades dos Projectos, questionando que instrumentos e que momentos de avaliação são previstos para este tipo de análise, bem como são introduzidas no projecto do grupo/turma novas formas de diferenciação curricular.

Estas questões foram colocadas aos participantes nas entrevistas e verificados alguns procedimentos e instrumentos de avaliação nos Produtos Curriculares, designadamente nos Projectos Curriculares de Turma. Decorrente dos processos avaliativos, os Planos de Recuperação e Planos de Acompanhamento constituem-se uma forma de introdução de propostas de planeamento para a melhoria do sucesso dos alunos. Na vertente avaliativa foi possível considerar:

- **Uma modalidade estratégica reconstrutiva decorrente do processo de avaliação sumativa dos alunos.**

Os planos de Recuperação e Planos de Acompanhamento constituíram-se como uma medida preventiva do insucesso dos alunos, decorrente da avaliação sumativa nos finais dos períodos lectivos. Enumeram estratégias a implementar com vista a dar cumprimento à programação delineada dentro dos parâmetros do Projecto Curricular de Turma. Enquadra-se numa estratégia de consolidação dentro das medidas de Apoio do Regime Educativo Comum. O Plano de Recuperação pode integrar, entre outras modalidades, a pedagogia diferenciada na sala de aula, programas de tutoria para apoio

individual, criação de hábitos e métodos de estudo autónomo, actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo, para além de Aulas de Recuperação. O Plano de Acompanhamento tem uma visão prospectiva e engloba apoios educativos, actividades de enriquecimento curricular, encaminhamentos e contactos preventivos do insucesso escolar, envolvendo os pais e encarregados de educação e serviços de psicologia e orientação. Estes documentos configuram-se como uma formalização de estratégias de apoio educativo apoiadas num processo formativo e construtivo dos saberes dos alunos.

- **O acompanhamento dos processos avaliativos dos projectos não é contemplado, reportando-se a avaliação apenas aos produtos da aprendizagem**

Ao analisar-se o Projecto Educativo de Agrupamento, o Projecto Curricular de Escola e os Projectos Curriculares de Turma, as referências sobre a avaliação incidiam na avaliação da aprendizagem no domínio dos conteúdos e sobre a mobilização dos saberes desses conteúdos para a aquisição de competências. Em todos eles se refere os instrumentos de avaliação dos alunos: a avaliação é dirigida para as formas formativa e sumativa nas disciplinas do currículo nacional. Os docentes justificam, assim, a regulação da aprendizagem como uma intenção de agir sobre os mecanismos de aprendizagem que contribuam para a progressão do aluno – *“Todo e qualquer acto de regulação tem necessariamente que passar por um papel activo do aluno. Estamos aqui a assumir as teorias cognitivas da aprendizagem que apontam que esta actividade implica, inevitavelmente, a acção do próprio”* (Santos, 2002:77). Em síntese, o conceito de avaliação como controlo e regulação de um processo e a introdução de mecanismos de acompanhamento e supervisão dos vários Projectos é substituído pelo conceito de avaliação mais clássico dos alunos, das aprendizagens e dos produtos.

Pretendia-se, assim, seguir o modelo de Reorganização Curricular do Ensino Básico em que a avaliação fosse um processo de acompanhamento, de observação e de desenvolvimento dos Projectos, mobilizando todos os intervenientes para reflexões sobre os efeitos produzidos, permitindo o reajustamento e servindo de referência para opções a tomar posteriormente. O modelo de gestão curricular que recorre à elaboração de projectos pressupõe o



recurso a um conjunto de processos que os acompanhem numa actividade que permita desenvolver as representações dos elementos envolvidos promovendo a coerência e racionalidade das acções (Leite, 2002).

- **A profusão legislativa e conceptual surgida nos últimos 20 anos condiciona o exercício das funções docentes pelas mudanças rápidas operadas no sistema educativo.**

Os participantes no estudo evidenciam alguma dificuldade em adoptar concepções sobre os vários documentos curriculares e consideram que necessitam de formação sobre as temáticas integradas na construção curricular e desenvolvimento de estratégias de ensino referentes às novas exigências no campo curricular e organizativo da escola.

A introdução vertiginosa de variados normativos no campo curricular a partir dos anos 90 coloca o professor num papel de responsabilidade da construção do currículo, por mais prescritiva que seja a política curricular: *“Em contextos objectivos e subjectivos de autonomia pedagógica, no processo de desenvolvimento do currículo, o professor é o actor a quem tudo se pede, a quem tudo se critica, pois é por ele que é avaliada pública e opinativamente a escola”* (Pacheco, 2008:49). Em alguns casos, conceitos e designações mudam várias vezes, num intervalo curto e sem que os anteriores constructos cheguem a ser inteiramente assimilados ou colocados em prática pelos docentes. Não havendo tempo para a criação de rotinas de funcionamento entre os docentes, facilmente existe confusão, incoerência na aplicação de muitas medidas e recurso à técnica de *copy-and-past*, mesmo em documentos específicos e personalizados.

Todo o trabalho curricular associado a estes documentos e pela introdução quase contínua de normativos e orientações encontram justificação na organização económico-social em que os sistemas escolares se inserem. A necessidade de racionalizar recursos e de instituir directrizes político-educativas de responsabilização, assim como sistemas de prestação de contas «accountability», baseadas na economia de mercado é uma realidade cada vez mais presente na Educação.

Em **síntese**, face ao questionamento de partida poder-se-á referir que a Instituição escolar onde decorre a pesquisa procura responder à diversidade

dos seus alunos, embora seja uma tarefa algo complexa pela sua heterogeneidade relativa às características cognitivas, económico-sociais, étnicas e multiculturais. É definida uma micro-política educativa ao nível de escola, para atender a todos os alunos, numa tentativa de descentralização, de acordo com os pressupostos de autonomia curricular.

Os docentes efectuem o *design* curricular baseado na diferenciação curricular para estruturar ambientes de aprendizagem com a intencionalidade de garantir a aquisição de competências essenciais, relacionadas com aprendizagens significativas necessárias à vida escolar e pós-escolar. O papel dos professores no desenvolvimento de práticas diferenciadoras de ensino não assume grande relevância, particularmente pelas opções pedagógicas desenvolvidas pelos docentes das turmas sendo, no entanto, adoptado um nível de diferenciação máxima para os alunos com NEE quando o seu currículo é operacionalizado pelo Professor de Educação Especial quando intervém em apoio directo ao aluno na sala de aula ou no gabinete de apoio, mas fora do contexto da turma.

Constata-se a necessidade de formação dos docentes sobre os processos de gestão curricular e de diferenciação pedagógica, considerados como factores influenciadores da melhoria das práticas educativas, bem como na perspectiva do domínio da conceptualização curricular que prescreve e fundamenta coerentemente a sua adopção ao nível da escola no âmbito da acção colectiva sustentada.

## **1.2. Contributos para a Formação de Professores**

Da pesquisa efectuada ocorrem algumas ideias sobre as quais é preciso reflectir e que poderão contribuir para a melhoria da qualidade da gestão das práticas curriculares pela via da formação de professores. Deste modo considera-se,

- para a *Formação Inicial*:

- introdução de uma disciplina autónoma sobre Avaliação. Propõe-se que a Avaliação seja identificada como disciplina autónoma nos planos curriculares de formação de professores, como disciplina das Ciências da Educação e não entendida apenas como um dos elementos da Didáctica. A

sua importância deve ser relevada como exercício sistemático que acompanha qualquer definição de objectivos, seja a que nível for - desde os objectivos mais gerais do Projecto Educativo, aos mais particulares. Assim, qualquer estabelecimento de objectivos deve contemplar dispositivos de avaliação: critérios, instrumentos, procedimentos, estabelecimento de mecanismos de controlo - sobre as diversas dimensões da Avaliação - Avaliação Curricular, avaliação de input, avaliação de processos... Estes pressupostos assentam no facto de terem sido constatadas dificuldades na implementação dos processos avaliativos ao nível do Desenvolvimento Curricular, observados neste estudo, assim como na observação das limitações ao nível da implementação de equipas de avaliação para a identificação de fragilidades no planeamento e gestão na organização de práticas pedagógicas<sup>84</sup>;

- introdução de uma disciplina sobre *Estratégias de Ensino Inclusivas* em todos os cursos de formação de professores para os diversos sectores de educação, uma vez que a formação existente, actualmente, não contempla em todos os planos curriculares do Ensino Superior esta vertente. Reconhece-se esta necessidade pelo facto de terem sido observadas dificuldades na gestão das práticas curriculares inclusivas com turmas com alunos com NEE e pelo discurso dos professores reveladores dessas dificuldades;

- para a *Formação Contínua*:

- a implementação de «pedagogias activas». Pela constatação de alguma inabilidade relativa à inovação e gestão curricular diferenciada, sobretudo no campo da dinâmica da organização do contexto prático de sala de aula e na estruturação de conteúdos, de modo a torná-los acessíveis a todos os alunos, sublinha-se a importância do empreendimento da formação na diferenciação pedagógica. Propõe-se interligar concepções sobre pedagogia diferenciada e acção docente, através da experimentação curricular num contexto real que permita aos professores desenvolverem competências pelo questionamento e partilha em equipa, através da modalidade de oficina de formação muito em voga, actualmente;

- para a *Formação Inicial e Contínua*:

- desenvolvimento de actividades de planeamento e diferenciação curricular, dado que alguns docentes revelam algumas dificuldades nesta tarefa, recorrendo a mecanismos de *copy-and-paste*. O treino da gestão e

---

<sup>84</sup> Esta lacuna também foi detectada no relatório de avaliação externa da IGE já referenciado.

diferenciação curricular deve ser exercitado tanto na formação inicial como na formação continuada de modo a criar destrezas na acção de planeamento, bem como na tomada de decisões na adequação curricular;

- para a *Investigação*:

- possibilidade de na área investigativa e de divulgação da investigação serem encontrados instrumentos flexíveis e linhas orientadoras da conceptualização teórica - documental e dos normativos para a consecução da actividade prática dos docentes, constituir-se-ão como pontos de equilíbrio na sua aplicação. Dada a profusão legislativa seriam uma importante fonte estratégica, minimizando a insegurança dos professores, face aos processos instituídos pela via legislativa. Tal pressuposto, após experimentado e testado, seria utilizado, posteriormente, para formação contínua na modalidade já referida – oficina de formação, proporcionando, ao mesmo tempo, a possibilidade de interpretar as conflitualidades teóricas e os aspectos difusos dos normativos pela monitorização na aplicação dos instrumentos provenientes da via investigativa.

Finalmente, fica a ideia de que a partir do conhecimento da situação presente, as organizações devem perspectivar o futuro, fazendo partilhar por todos os seus membros um sentido para a acção colectiva. Este procedimento assume lugar de destaque na reflexão sobre o modo de proceder nas empresas, nas organizações políticas, administrativas ou culturais e, também, nas organizações escolares.

Deste modo, a procura de sentido, a clarificação da direcção a seguir e uma certa visão do futuro, construídas e partilhadas colectivamente pelos membros da organização, têm vindo a ser apontadas como um processo importante nas organizações. Dito de outra forma, pretende-se valorizar-se a ideia de um projecto da organização e fazer da organização um projecto.

## Bibliografia

### A

- AYALON, H. (2006). Nonhierarchical Curriculum Differentiation and Inequality. *In* Achievement: A different Story or More of the Same?, *Teachers College Record*, Volume 108, Number 6, June 2006, pp. 1186-1213. Copyright by Teachers College, Columbia University.
- ABRANTES, P., FIGUEIREDO, C. & SIMÃO, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- AINSCOW, M. (1995). *Education For All: Making Happen*, Communication. *In* Congression International of Special Education, Birmingham.
- AINSCOW, M. & FERREIRA, W., (2003). Compreendendo a educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais. *In* RODRIGUES (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade*, pp 103 – 116. Porto: Porto Editora.
- AFONSO, N., (1999). Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo de Análise da Política Educativa. *In* *Autonomia das Escolas*, Inovação, volume 12, nº 3, pp. 9-13. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALARCÃO, I., (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I., (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M., (2008). *Supervisão. Um Contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALONSO, L., (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- ALONSO, L., (2002). Do Projecto de Gestão Flexível do Currículo à Reorganização Curricular. Documento consultado a 25 de Julho de 2009 em: <http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta5/indice.htm>
- ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*, Porto Editora: Porto.
- ALVES, M. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill: Lisboa.
- APPLE, M., (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.

### B

- BARROSO, J., (1998). *Escola, Projectos, Redes e Territórios: Educação para Todos e com Todos*. Cadernos PEPT 2000, Programa de Educação para Todos. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, J., (1999). A Regulação e Autonomia da Escola Pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. *In* *Autonomia das Escolas*, Inovação, volume 12, nº 3, pp. 9-13. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARTOLOMÉ, L., (2006). Para Além dos Métodos Fetiche na Preparação dos Professores: em Direcção a uma Pedagogia Humanizada. *In* PARASKEVA, J. (org.) *Currículo e Multiculturalismo*, pp 15-37. Mangualde: Edições Pedagogo.
- BEANE, J. (2000). O que é um Currículo Coerente. *In* J. Pacheco (org.) *Políticas de Integração Curricular*, pp. 39-58 Porto: Porto Editora.
- BERTYRAND, Y. (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Publicações Instituto Piaget.
- BIRZEA, C. (1984). *A Pedagogia do Sucesso*. Lisboa: Livros Horizonte (edição em português).
- BLANCO, R. (1995). Inovação e Recursos Educacionais na sala de Aula. *In* C. COLL, J. PALLACIOS & A. MARCHESI (org.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação – NEE e Aprendizagem Escolar*, pp 309-318. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRANCO, M. (2006). A Educação Democrática Face aos Desafios do Multiculturalismo. *In* PARASKEVA, J. (org.) *Currículo e Multiculturalismo*, pp 39-49. Mangualde: Edições Pedagogo.

- BLOOM, B. S. (1971). *Mastery Learning*. In J.H. Block (Ed.), *Mastery Learning: Theory and Practice*. (pp.47-63). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BOAL, E., HESPANHA, M. & NEVES, M. (1996). *Para uma Pedagogia Diferenciada*. Cadernos PEPT 2000, Programa de Educação para Todos. Lisboa: Ministério da Educação.
- BOUTIN, G. et al., (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

**C**

- CADIMA, A., GREGÓRIO, C., PIRES, T., ORTEGA, C. & HORTA, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico – alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CAPIZZI, A. & FUCHS, L., (2005). Effects of Curriculum-Based Measurement With and Without Diagnostic Feedback on Teacher Planning, *Remedial and Special Education*, Volume 26, Number 3, May/June, pp 159-174.
- CARNEIRO, R., (1990). Democratização e Revitalização: Os Desafios da Escola nos anos 90. In Vários Autores, *Cadernos Pedagógicos. A Educação em Portugal Anos 80/90*. pp 65- 69Porto: Edições Asa.
- CARVALHO, R. (1996). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao regime de Salazar Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, A. & DIOGO, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, A. (1997). *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, M. (2009). *A Descentralização Curricular na Região autónoma da Madeira*. Tese de Doutoramento. Sevilha: Universidade de Sevilha.
- COLL, C., MARTIN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I. & ZABALA, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- COSME, A. & TRINDADE, R. (2001). *Área de Projecto – Percursos com Sentido*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, A., (1996a). Currículos Funcionais e Educação Inclusiva. In *Revista Noesis*, pp. 27-30 Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- COSTA, A. M., LEITÃO, F., SANTOS, J., PINTO, J. & FINO, N. (1996b). *Currículos Funcionais – sua caracterização - volume 1*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- COSTA, A. M., LEITÃO, F., SANTOS, J., PINTO, J., FINO, N. & QUEIROZ, S. (2000). *Currículos Funcionais – Conjunto de Materiais para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

**D**

- DAY, C., (1999). Avaliação do desenvolvimento Profissional dos Professores. In ESTRELA, A. & NÓVOA, A. *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. pp 95- 114. Porto: Porto Editora.
- D' HAINAUT, L. (1980). *Educação: Dos fins aos Objectivos*. Coimbra: Almedina.
- DE KETELE, J.; ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DOYLE, W. (1986). Classroom Organization and Management. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York. Macmillan, 392-431.

**E**

- ESTRELA, A. & ESTRELA, M. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- ENVANGELISTA, M.; PACHECO, J. & MORAIS, M. (2003). *Formação de Professores. Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Porto: Porto Editora.

**F**

- FRANKLIN, B. (1999). História do Currículo e o controlo social. In APPLE. *Ideologia e Currículo*, pp 109-136. Porto: Porto Editora.

FREITAS, C. *et al.*, (2001) *Gestão Flexível do Currículo – Contributos, para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.

FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

FORMOSINHO, J. (1992). Organizar a Escola para o (in)sucesso Educativo. In F. Alves & J. Formosinho, *Contributos para uma Prática Educativa*, pp.17-42. Porto: Edições Asa.

FORMOSINHO, J. (1998). *O Ensino Primário. De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*. Cadernos PEPT 2000, Programa de Educação para Todos, Lisboa: Ministério da Educação.

## G

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O Inquérito*. Lisboa: Texto Editora.

GIMENO, J. (1998). *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

GIMENO, J. (2000). *A Educação Obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

GIMENO, J. (2001). *Educación e Convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.

GIMENO, J. & PÉREZ, A., (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

GIMENO, J., (2002). Qué son los contenidos de la enseñanza? In GIMENO, J. & PÉREZ, A., *Comprender y Transformar la Enseñanza*, pp171-220. Madrid: Ediciones Morata.

GINÊ, C. & RUIZ, R. (1995). Adequações Curriculares e o Projecto do Centro Educacional. In C. COLL, L., J. PALLACIOS & A MARCHESI, (org.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação – NEE e Aprendizagem Escolar* 298-306. Porto Alegre: Artes Médicas.

GOODSON, I. (2001). *O Currículo em mudança. Estudos na Construção Social do Currículo*. Porto: Porto Editora.

GORTÁZAR, A. (1995). O Professor de Apoio na Escola Regular. In C. COLL, J. PALLACIOS, & A MARCHESI, (org.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação – NEE e Aprendizagem Escolar*, pp 324-336. Porto Alegre: Artes Médicas.

## H

HADJI, C., (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.

HARGREAVES, A. & FINK, D., (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

HEACOX, D. (2006). *Diferenciação Curricular na sala de aula – como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.

HEGARTY, S. (2001). O Apoio Centrado na Escola, Novas Oportunidades e Novos Desafios. In D. Rodrigues (org.) *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Escola Inclusiva*, pp. 79-92. Porto: Porto Editora.

HÉRBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

HUBERMAN, M., (2000). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In NOVOA, A. *Vidas de Professores*, pp 31- 35. Porto: Porto Editora.

## I

INFANTE, E., Maria (2009). *A avaliação das barreiras na actividade profissional da pessoa com deficiência visual em Portugal: Validação e adaptação do WES (Work Experience Survey)*. Dissertação de Mestrado em Reabilitação, especialidade de Deficiência Visual. Lisboa: FMH, UTL.

IGE, (2008). Relatório da Inspeção-Geral de Educação. Avaliação Externa da Escolas. 13 e 15 de Fevereiro de 2008. Évora. IGE.

## J

JANUÁRIO, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

JANUÁRIO, C. & MATOS, M. (2006). Decisões de Planeamento e Práticas de Gestão Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: O Atendimento às Diversidades no Interior

da Turma. *Revista de Estudos Curriculares* (4) 1. Associação de Portuguesa de Estudos Curriculares, pp 47-65. Minho: Livraria Minho.

JARDIM, J.& PEREIRA, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais*. Porto: Edições Asa.

## K

KELLY, A (1980). *O currículo, Teoria e Prática*. São Paulo: Edições Harper e Row do Brasil.

## L

LEGRAND, L. (1995). *Les Différenciations de la Pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France.

LEITÃO, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição de Autor.

LEITE, C.; GOMES, L. & FERNANDES, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições Asa.

LEITE, C. (2001). Monodocência – Coadjuvação (painel). In *Gestão Curricular no 1º ciclo. Monodocência – Coadjuvação*, pp. 45- 52. Encontro de Reflexão. Viseu, 2000. Lisboa: Ministério da Educação.

LEITE, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.

LEITE, C., ABRANTES, P., ALONSO, L., PERALTA, M., PACHECO, J., FERNANDES, M. & SANTOS, L. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação.

LOUREIRO, C.,(2001). *A Docência Como Profissão*. Porto: Edições Asa

## M

MACHADO, F. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*, pp 257-267.Lisboa: Edições Asa.

MARCELO, C., (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

MARCHESI, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (org.) *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Escola Inclusiva*, pp. 93-108. Porto: Porto Editora.

MARQUES, R.(1994). *O Director de Turma/Orientador de Turma*. Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, R.& ROLDÃO, M.,(org.) (1999). *Reorganização Curricular no Ensino Básico*. Reflexão Participada. Porto: Porto Editora.

MATOS, M. (2004). *Práticas de Gestão Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: O Atendimento às Diversidades no Interior da Turma*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Desenvolvimento Curricular e Avaliação Lisboa: FMH, UTL.

ME. DEB (1998). *Organização e Gestão dos Apoios Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME. DGIDC (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME. DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME. DEB (2001). *Gestão Curricular do Ensino Básico. Monodocência e Coadjuvação Encontro de Reflexão*. Lisboa: Ministério da Educação.

MERIEU, P. (2006). *Faire L'École, Faire la Classe*. Paris: ESF Éditeur.

MERIEU, P. (2008). *Pédagogie: Le Devoir de Résister*. Paris: ESF Éditeur.

MOREIRA, A. & MACEDO, E. (org.) (2002). *Currículo Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.

MORGADO, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

## N

NISA, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: Da exclusão à Inclusão na Escola*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

NOVOA, A., (org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

NOVOA, A., (org.) (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

## O



OEI. (2003). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura Sistema Educativo Nacional de Portugal: 2003* / Ministério da Educação de Portugal y Organización de Estados Iberoamericanos.

# P

PACHECO, J., (1991). *A reforma do Sistema Educativo. Alguns Aspectos da Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensino Básico e Secundário em Portugal e Espanha*. Documento consultado a 12 de Julho de 2009 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/472?mode=full>

PACHECO, J. (1995). *Da Componente Nacional às Componentes Curriculares Regionais e Locais*. Cadernos PEPT 2000, Programa de Educação para Todos. Lisboa: Ministério da Educação.

PACHECO, J. (1998). *Projecto Curricular Integrado*. Cadernos PEPT 2000, Programa de Educação para Todos. Lisboa: Ministério da Educação.

PACHECO, J. (org.) (2000a). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (org.) (2000b). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. & MORGADO, J. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (org.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

PARASKEVA, J. (2001). *A dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Porto: Edições Asa.

PARASKEVA, J. (org) (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo.

PARASKEVA, J. (org) (2007). *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo.

PÉREZ, A., (2002). Enseñanza para la Comprensión in GIMENO, J. & PÉREZ, A., (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza*, pp.78-107. Madrid: Ediciones Morata.

PERRENOUD, Ph. (1985). *La différenciation revêe*. Genève: Service de la Recherche Sociologique.

PERRENOUD, Ph. (1994). *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Ph. (1997). Concevoir et Développer Dispositifs de Différenciation en tour de les Compétences, *L'Éducateur*, n° 11, pp. 12-17.

PERRENOUD, P. (1999). *Construir as Competências Desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Ph. (2000a). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Ph. (2000b). *Pedagogia Diferenciada – das Intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Ph. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed

PERRENOUD, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

PORTER, G. (1994a). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão. *Comunicação: Conferência Mundial sobre NEE*, Salamanca.

PORTER, G. (1994b). *Teachers Helping Teachers: Problem Solving Teams that Work*. Ottawa: Publications Editor Laura Code.

POPHAM J., (2004). Curriculum, Instruction, and Assessment: Amiable Allies or Phony Friends. *Teachers College Record*, Volume 106, Number 3, March, pp. 417-428. University of California: Los Angeles.

PRZESMYCKI, H. (2004). *La Pédagogie Différenciée*. Paris : HACHETTE Éducation.

# Q

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

**R**

- REIS, J. (2001). A Recolha de Informação não Estatística em Economia. In A. Silva e J. Pinto (org), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp 197-213. Porto: Edições Afrontamento.
- RIBEIRO, A. (1991). *Objectivos Educacionais no Horizonte do Ano 2000*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- ROBALO, F., (2004). *Do Projecto Curricular de Escola Ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.
- ROGERS, C., (2009). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- RODRIGUES, D., (org.) (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas Para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES D., (org.) (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. & NUNES, L. & SIVEIRA, T. (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. & MARQUES, R., (org.) (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (2001). *Gestão Curricular, A Especificidade do 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. (2003a). Diferenciação Curricular e Inclusão. In RODRIGUES, (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade*, pp. 150-165 Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (2003b). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

**S**

- SANTOS, L. (2002). Avaliação Regulada. Porquê, o quê e como? In *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens, das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- SENGE, P., (org.) (2005). *Escolas que Aprendem*. Porto Alegre: Artmed.
- SHULMAN, L.S., (1986). Those who understand: Knowledge growth. In *Teaching. Educational Researcher*, 15, February, pp.4-21.
- SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw Hill.
- SILVA, T., (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora
- SCHÖN, D., (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.
- STENHOUSE, L., (1998). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Edições Morata.

**T**

- TOMLINSON, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- TORRES GONZALEZ, J. (1999). *Educación y Diversidad – Bases Didácticas y Organizativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1987). Globalización como Forma de Organización del Currículo, *Revista de Educación*, 282, pp.104-105.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2006). Desmoralização do Professorado, Reformas Educativas e Democratização do Sistema Educativo. In PARASKEVA, J. (org.) *Currículo e Multiculturalismo*, pp 95-35. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

**U**

- UNESCO, (2004). *Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to student’s diversity*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2000). *Declaração da Conferência de DAKAR*. Paris.

**V**

VALA, J. (2001). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (org), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 101-128. Porto: Edições Afrontamento.

VIEIRA, M., (2001). A Gestão Flexível do Currículo: a abordagem sociológica. In FREITAS *et al.*, *Gestão Flexível do Currículo – Contributos, para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora

## W

WANG, M. (1994). Atendendo Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Equidade e Acesso. *Comunicação: Conferência Mundial sobre NEE*, Salamanca.

WANG, M. (1998) *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea. S. A. De Ediciones.

WARWICK, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (org.) *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Escola Inclusiva*, pp. 111-122. Porto: Porto Editora.

WARNOCK, M. (1978). *Special Education Needs*. London: HMSO.

## Z

ZABALA, A. (1997). *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar*. Barcelona: Editorial GRAÓ

ZABALZA, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

ZABALZA, M. (2002). *Curso sobre Teoria Curricular*. Documento policopiado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas* Lisboa: Educa.

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 486/71, de 8 de Novembro

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

Declaração de Salamanca (1994) UNESCO.

Despacho Normativo n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 16 de Dezembro de 2005

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Despacho Conjunto n.º 373/2002 de 23 de Abril

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março

Despacho n.º 13765/2004, de 8 de Junho

Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho

Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 29 de Julho com a Rectificação n.º 1673/2004, de 7 de Setembro

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 16 de Dezembro

Despacho n.º 14026/2007, de 3 de Julho

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro

## **ANEXOS**

**Anexo 1 - Sistema de Análise do Projecto Educativo**

DIQUE – Defesa da Integração, da Igualdade e Qualidade na Educação			
Tema principal	Finalidades	Linhas de acção	Estratégias
Dimensões de análise			
Levantamento dos problemas detectados (sociais, pedagógicos...)	(Possibilidades de execução - estratégias de resolução)	(Linhas orientadoras)	(Principais acções estratégicas)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Casos de alunos residentes em Instituições.</li> <li>- Alguns alunos não residem com os pais.</li> <li>- Nível socioeconómico baixo.</li> <li>- Alguns alunos beneficiam de subsídio escolar.</li> <li>- Existem alunos portadores de deficiência.</li> <li>- Alunos com diferentes ritmos de aprendizagem.</li> <li>- Falta de hábitos e métodos de trabalho e de estudo.</li> <li>- Falta de pré-requisitos.</li> <li>- Dificuldades na apreensão de novos conhecimentos.</li> <li>- Dificuldades na compreensão e interpretação oral e escrita.</li> <li>- Dificuldades no domínio da escrita.</li> <li>- Elevado número de alunos com NEE</li> <li>- Dificuldades no raciocínio lógico-matemático.</li> <li>- Vocabulário reduzido.</li> <li>- Ausência de hábitos de leitura.</li> <li>- Fraca autonomia nas actividades escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivação para o estudo/gosto pela aprendizagem.</li> <li>- Valorização do papel da escola.</li> <li>- Reforço do contacto e comunicação entre escola/encarregados de educação.</li> <li>- Promover a cooperação entre professores, escola, encarregados de educação e alunos.</li> <li>- Desenvolver a atenção e a concentração.</li> <li>- Desenvolver hábitos e métodos de trabalho.</li> <li>- Desenvolver a autonomia.</li> <li>- Consolidar conhecimentos, valores, atitudes e competências.</li> <li>- Responsabilização dos alunos pelo/para o seu trabalho e pelo dos outros.</li> <li>- Promover o uso correcto da Língua Portuguesa.</li> <li>- Promover o desenvolvimento da língua materna.</li> <li>- Ajustar as actividades de sala de aula ao ritmo dos alunos.</li> <li>- Consolidar aprendizagens.</li> <li>- Desenvolver competências de consulta, pesquisa e utilização de saberes.</li> <li>- Promover o empenho, a responsabilidade e a cooperação.</li> <li>- Promover o sucesso académico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funcionalidade na execução trazendo benefícios para a comunidade educativa.</li> <li>- Coerência dos princípios.</li> <li>- Responsabilidade partilhada</li> <li>- Flexibilidade no desenvolvimento.</li> <li>- Rentabilidade dos recursos.</li> <li>- Inovação no desenvolvimento.</li> <li>- Adequação à realidade.</li> <li>- Melhorar a organização de respostas educativas.</li> <li>- Promoção do sucesso educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias de combate ao insucesso escolar/Abandono escolar.</li> <li>- Estratégias de inclusão dos alunos com NEE.</li> <li>- Estratégias para desenvolver atitudes de cidadania e Formação Cívica.</li> <li>- Estratégias para diminuir os níveis de indisciplina e agressividade.</li> <li>- Estratégias para desenvolver hábitos de estudo e métodos de trabalho.</li> <li>- Estratégias para desenvolver o trabalho colaborativo na comunidade educativa</li> <li>- Avaliação do Projecto.</li> </ul>

Tema principal Dimensões de análise	DIQUE - Defesa da Integração, da Igualdade e Qualidade na Educação		
	Finalidades	Linhas de acção	Estratégias
Dados	(Possibilidades de execução)	(Linhas orientadoras)	(Principais acções estratégicas)
<b>Levantamento dos problemas detectados (sociais, pedagógicos...)</b> Meio familiar Nível sócio-económico Elevado nº de alunos com NEE Diferentes ritmos de aprendizagem. Falta de hábitos e métodos de estudo. - Falta de pré-requisitos - Dificuldades na LEC - Fraca autonomia nas actividades escolares	- Motivação para o estudo/gosto pela aprendizagem. - Valorização do papel da escola. - Reforço do contacto e comunicação entre escola/encarregados de educação. - Promover a cooperação entre professores, escola, encarregados de educação e alunos - Desenvolver a atenção e a concentração. - Desenvolver hábitos e métodos de estudo - Desenvolver a autonomia. - Consolidar conhecimentos, valores, atitudes e competências. - Responsabilização dos alunos pelo/para o seu trabalho e pelo dos outros. - Promover o desenvolvimento da língua materna. - Ajustar as actividades de sala de aula ao ritmo dos alunos. - Consolidar aprendizagens. - Desenvolver competências de consulta, pesquisa e utilização de saberes. - Promover o empenho, a responsabilidade e a cooperação. - Promover o sucesso académico.	- Funcionalidade na execução trazendo benefícios para a comunidade educativa. - Coerência dos princípios. - Responsabilidade partilhada - Flexibilidade no desenvolvimento. - Rentabilidade dos recursos. - Inovação no desenvolvimento. - Adequação à realidade. - Melhorar a organização de respostas educativas. - Promoção do sucesso educativo	- Estratégias de combate ao insucesso escolar/Abandono escolar- Estratégias de inclusão dos alunos com NEE. - Estratégias para desenvolver atitudes de cidadania e Formação Cívica. - Estratégias para diminuir os níveis de indisciplina e agressividade. - Estratégias para desenvolver hábitos de estudo e métodos de trabalho. - Estratégias para desenvolver o trabalho colaborativo na comunidade educativa - Avaliação do Projecto.

#### Anexo 1 a) – Sistema de Análise do Projecto Educativo - Desenvolvimento da Acção Estratégica

Estratégias	Operacionalização
<b>- Estratégias de combate ao insucesso escolar/Abandono escolar</b>	Apoio suplementar - a funcionar no 1º período de acordo com as propostas do conselho de turma de forma transdisciplinar. Poderá manter-se o apoio se o aluno não for alvo de plano de recuperação. Turma flutuante – nos 5º e 7º anos, no máximo a 3 disciplinas para alunos com falta de pré-requisitos. Planos de recuperação - para alunos em risco de retenção e insucesso escolar. Plano de acção de Matemática – plano de intervenção no combate ao insucesso na disciplina. Plano de acção da Língua Portuguesa - plano de intervenção no combate ao insucesso na disciplina. Plano TIC Projecto “CRIE”- utilização de computadores na aprendizagem Turmas de Percursos Curriculares Alternativos - Despacho Projecto “Aprender a crescer”- actividades de substituição da ausência

	imprevista do docente da disciplina.
<b>- Estratégias de inclusão dos alunos com NEE.</b>	Sala Teacch - Organização de respostas para alunos com perturbação do espectro do autismo ou graves problemas de comunicação. UAECJS – Unidade de apoio Educativo de Crianças e Jovens Surdos SEAE – Serviços Especializados de Apoio Educativo na resposta educativa específica a alunos com NEE no sentido de promover a inclusão destes alunos.
<b>- Estratégias para desenvolver atitudes de cidadania e Formação Cívica.</b>	Promoção do relacionamento interpessoal Estratégias de sensibilização e consciencialização de convivência em sociedade, fomentando a liberdade de expressão, os valores, as atitudes, os direitos e deveres, a cooperação e regras da participação activa na comunidade Abordagem e promoção da educação para a saúde e educação sexual em meio escolar.
<b>Estratégias para diminuir os níveis de indisciplina e agressividade.</b>	Medida cautelar – medida disciplinar de componente pedagógica no sentido de minimizar comportamentos disruptivos Tutorias – medida educativa de apoio, orientação e aconselhamento ao aluno, tornando-se o adulto uma figura de referência. Contratos de compromisso e acordos de colaboração – para resolução de problemas, responsabilizando-se ambas as partes por determinada forma de actuação. Interação na sala de aula – presença de outro professor na sala de aula solicitado pelo professor da disciplina em determinada situação. “Escola Segura” – solicitação do agente da autoridade sempre que a existência de um problema se justifique.
<b>- Estratégias para desenvolver hábitos de estudo e métodos de trabalho.</b>	Ajuda aos alunos a conhecerem a sua situação relativamente aos seus hábitos de estudo. Realização de actividades que conduzam à modificação de atitudes e comportamentos face aos estudos e tarefas escolares. Orientação dos alunos na aquisição de competências de estudo.
<b>- Estratégias para desenvolver o trabalho colaborativo na comunidade educativa</b>	Entre docentes – trabalho cooperativo no departamento curricular/grupo disciplinar para identificação dos conteúdos que dêem corpo às aprendizagens e competências essenciais definidas no currículo nacional; articulação das estratégias/actividades; metodologias e recursos; definição, em cada área disciplinar, das aprendizagens fundamentais e estruturantes para a progressão dos alunos. Equipa pedagógica/Conselho de Turma/Conselho de docentes construção de projectos curriculares e ao mesmo tempo um espaço de partilha de saberes. A Equipa pedagógica é constituída por duas equipas formadas por todos os docentes que leccionam as turmas do 2º ciclo e as turmas do 3º ciclo respectivamente. Entre escola e família – desenvolvimento de projectos de integração em colaboração nos momentos de recepção aos alunos, momentos de reunião final de período... Entre parceiros sociais – parcerias com instituições da comunidade (Cerci, APPACDM, CPCJ, APC, EDSIM – equipa de desenvolvimento social integrado da junta de freguesia que apoia no nível económico, social e cultural que tem como domínios prioritários a educação, a saúde, o emprego, habitação e acção social.
<b>- Avaliação do Projecto.</b>	Equipa de acompanhamento do Projecto Educativo – criação de uma equipa que elaborará um relatório descritivo da avaliação dos níveis de sucesso das estratégias aplicadas, análise e reflexão dos resultados, recomendações/orientações; reformulações/adaptações.

**Anexo 1 b) – Sistema de Análise Projecto Educativo - Quadro Síntese – final**

Dados de Caracterização
<b>Levantamento dos problemas detectados (sociais, pedagógicos...)</b>
Meio familiar; Nível socioeconómico; Diferentes ritmos de aprendizagem; Falta de hábitos e métodos de estudo; Falta de pré-requisitos; Dificuldades na LEC; Fraca autonomia nas actividades escolares; Elevado nº de alunos com NEE;

Finalidades
<b>Possibilidades de execução – propósitos</b>
1. Atitudes, valores e competências pessoais e sociais
- Motivação para o estudo/gosto pela aprendizagem
- Valorização do papel da escola
- Promover o empenho, a responsabilidade e a cooperação
- Responsabilização dos alunos pelo seu trabalho e pelo dos outros
- Consolidar conhecimentos, valores, atitudes e competências
2. Envolvimento dos encarregados de educação
- Reforço do contacto e comunicação entre escola/encarregados de educação
- Promover a cooperação entre professores, escola, encarregados de educação e alunos
3. Aprendizagens académicas
- Desenvolver a atenção e a concentração
- Desenvolver hábitos e métodos de estudo
- Desenvolver a autonomia nas actividades escolares
- Consolidar aprendizagens
- Desenvolver competências de consulta, pesquisa e utilização de saberes
- Promover o desenvolvimento da língua materna
- Ajustar as actividades de sala de aula ao ritmo dos alunos
- Promover o sucesso académico

Linhas de Acção
<b>Linhas Orientadoras</b>
- Coerência dos princípios
- Flexibilidade no desenvolvimento
- Inovação no desenvolvimento
- Adequação à realidade
- Responsabilidade partilhada
- Rentabilidade dos recursos
- Melhorar a organização de respostas educativas
- Promoção do sucesso educativo
- Funcionalidade na execução, trazendo benefícios para a comunidade educativa

Desenvolvimento da Acção Estratégica – quadro Síntese (cont.)	
Estratégias	Operacionalização
- Estratégias de combate ao insucesso escolar/Abandono escolar	Apoio suplementar Turma flutuante para o 5ºano Planos de recuperação Plano de acção de Matemática Plano de acção da Língua Portuguesa Plano TIC Projecto “CRIE” Turmas de Percursos Curriculares Alternativos Projecto “Aprender a crescer”
- Estratégias de inclusão dos alunos com NEE.	Estruturas de apoio Sala Teacch. UAECJS; SEAE
- Estratégias para desenvolver atitudes de cidadania e Formação Cívica.	Promoção do relacionamento interpessoal e sensibilização Abordagem e promoção da educação para a saúde e educação sexual
Estratégias para diminuir os níveis de indisciplina e agressividade.	Medida cautelar – medida disciplinar Tutorias. Contratos de compromisso e acordos de colaboração. Interação na sala de aula. “Escola Segura”
- Estratégias para desenvolver hábitos de estudo e métodos de trabalho.	Desenvolver hábitos de estudo. Orientação aos alunos
- Estratégias para desenvolver o trabalho colaborativo na comunidade educativa	Entre docentes Entre escola e família Entre parceiros sociais



**Anexo 2 a) - Quadro de Análise do Projecto Curricular de Escola 2006/2007**

<b>Dimensões de análise</b>	<b>Intencionalidades/ Prioridades do PCE</b> (Identificação das prioridades e opções curriculares estratégicas)	<b>Formas de organização</b> (Tempos, grupos, turmas de alunos, professores, contexto...)	<b>Domínios e Áreas de Intervenção</b> (Explicitação das aprendizagens a integrar e domínios)	<b>Estratégias Perspectivadas</b> (Indicação das estratégias a concretizar no plano curricular)	<b>Formas de avaliação</b> (Previsão dos mecanismos de avaliação)
<p>1- Dificuldades na compreensão e aplicação da Língua Portuguesa</p> <p>2- Dificuldades na Matemática</p> <p>(problemas a serem trabalhados no ano lectivo 2006/2007 e seguintes até serem ultrapassadas estas dificuldades)</p>	<p>1- Ultrapassar as dificuldades detectadas nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem a todas as áreas curriculares *</p> <p>2- Contribuir para a criação da identidade e desenvolvimento da responsabilidade através da educação para a cidadania.</p> <p>3- Promoção do respeito na vida cívica e da socialização combatendo o absentismo e o abandono escolar</p>	<p>1 - Organização e gestão escolar</p> <p>1.1- Critérios de distribuição de serviço lectivo e não lectivo</p> <p>1.2- Funcionamento da componente não lectiva</p> <p>1.3- Estrutura curricular dos diferentes níveis de ensino com identificação das componentes do currículo</p> <p>2 – Organização pedagógica</p> <p>2.1- Perfil do director de turma</p> <p>2.2 – Perfil do aluno no final de cada ano de escolaridade com explicitação das competências desejadas.</p> <p>2.3- Orientações didácticas para as Áreas Curriculares Não Disciplinares, Tecnologias da Informação e Comunicação e transversalidade da Língua Portuguesa</p> <p>2.4- Orientações metodológicas para elaboração dos projectos Curriculares de grupo/turma</p> <p>3 – Gestão dos Apoios</p> <p>3.1- Apoios no âmbito do Regime Educativo Especial (Unidades de apoio a alunos surdos e a alunos com perturbações do espectro do autismo e outros apoios especializados)</p> <p>3.2- Apoios no âmbito do</p>	<p>- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita no pré – escolar</p> <p>- Domínios (ouvir falar; ler; escrever; funcionamento da língua - análise e reflexão) da Língua Portuguesa</p> <p>- Domínio das TIC</p> <p>- Domínio da Matemática</p> <p>- Utilização do Estudo Acompanhado para apoio a Língua Portuguesa e Matemática</p> <p>- Utilização do uso correcto da Língua Portuguesa para comunicar e estruturar o pensamento nos alunos de 3º ciclo</p> <p>- Domínio do desenvolvimento de projectos – saber fazer</p> <p>- Domínio dos métodos e hábitos de estudo – aprender a aprender</p> <p>- Domínio da educação para a cidadania – saber ser</p>	<p>- Desenvolvimento da comunicação e linguagem</p> <p>- Descobrir a importância da escrita</p> <p>- Aprender LGP para comunicar com colegas surdos</p> <p>- Resolver carências detectadas no domínio da Língua Portuguesa de forma transversal</p> <p>- Desenvolvimento de projectos</p> <p>- Apresentação dos projectos</p> <p>- Trabalho de pesquisa</p> <p>- Valorização dos trabalhos</p> <p>- Acompanhamento dos alunos adoptando mecanismos de diferenciação pedagógica</p> <p>- Actividades lúdicas relacionadas com a leitura e escrita</p> <p>- Utilização de diferentes formas de comunicação</p> <p>- Reprodução de textos em diferentes formas de linguagem</p> <p>- Utilização da biblioteca e ludoteca</p> <p>- Utilização das Tecnologias de informação e comunicação como fonte de informação</p> <p>- Aplicação do Plano de Acção para a Matemática</p> <p>- Realização de visitas de estudo</p> <p>- Articulação interdisciplinar dos conteúdos</p> <p>- Utilização de metodologias</p>	<p>- Definição das finalidades e princípios da avaliação</p> <p>- Definição sobre o objecto de avaliação das aprendizagens e competências referenciada no currículo nacional</p> <p>- Intervenientes e responsáveis no processo de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa)</p> <p>- Definição dos critérios de avaliação</p> <p>- Referência aos instrumentos de avaliação</p> <p>- Descrição dos efeitos da avaliação</p> <p>- Descrição do processo de avaliação do PCE: como avaliam e que instrumentos utilizam.</p>

		Regime Educativo Comum 3.3- Actividades de enriquecimento curricular (clubes: xadrez, desporto escolar, jornalismo, sala de apoio ao estudo, biblioteca, Plano de Acção da Matemática, Plano Nacional de Leitura)		activas promovendo a participação, a criatividade, a autonomia e a responsabilização dos alunos.	
--	--	--	--	--	--

### Anexo 2 b) - Quadro de Análise do Projecto Curricular de Escola 2007/2008

Dimensões de análise Identificação dos problemas	Intencionalidades/ Prioridades do PCE (Identificação das prioridades e opções curriculares estratégicas)	Formas de organização (Tempos, grupos, turmas de alunos, professores, contexto...)	Domínios e Áreas de Intervenção (Explicitação das aprendizagens a integrar e domínios)	Estratégias Perspectivadas (Indicação das estratégias a concretizar no plano curricular)	Formas de avaliação (Previsão dos mecanismos de avaliação)
1 – Dificuldade na expressão oral e escrita 2- Dificuldade do raciocínio e compreensão matemáticos 3- Dificuldade em cumprir regras 4- Défice de atenção 5- Falta de hábitos e métodos de estudo 6- Dificuldades na compreensão de enunciados 7- Ausência de hábitos de leitura 8- Falta de autonomia	1- Superar as dificuldades detectadas nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem a todas as áreas curriculares. 2- Contribuir para a - criação da identidade e desenvolvimento da responsabilidade através da educação para a cidadania. 3- Promoção do respeito na vida cívica e da socialização combatendo o absentismo e o abandono escolar 4- Interiorizar regras de convivência 5- Articular saberes e competências	1 - Organização e gestão escolar 1.1- critérios de distribuição de serviço lectivo e não lectivo 1.2- funcionamento da componente não lectiva 1.3- estrutura curricular dos diferentes níveis de ensino com identificação das componentes do currículo 2 - Organização pedagógica 2.1- perfil do director de turma 2.2 - perfil do aluno no final de cada ano de escolaridade com explicitação das competências desejadas 2.3- Orientações didácticas para as Áreas Curriculares Não	- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita no pré – escolar Domínios (ouvir falar; ler; escrever; funcionamento da língua - análise e reflexão) da Língua Portuguesa - Domínio das TIC - Domínio da Matemática - Utilização do Estudo Acompanhado para apoio a Língua Portuguesa e Matemática - Utilização do uso correcto da Língua Portuguesa para comunicar e estruturar o pensamento nos alunos de 3º ciclo - Domínio do desenvolvimento de	- Desenvolvimento da comunicação e linguagem - Descobrir a importância da escrita - Aprender LGP para comunicar com colegas surdos - Resolver carências detectadas no domínio da Língua Portuguesa de forma transversal - Desenvolvimento de projectos - Apresentação dos projectos - Trabalho de pesquisa - Valorização dos trabalhos - Acompanhamento dos alunos adoptando mecanismos de diferenciação pedagógica - Actividades lúdicas relacionadas com a leitura e escrita - Utilização de diferentes formas de comunicação - Reprodução de textos em diferentes formas de linguagem - Utilização da biblioteca e ludoteca	- Definição das finalidades e princípios da avaliação - Definição sobre o objecto de avaliação das aprendizagens e competências referenciada no currículo nacional - Introdução dos critérios de avaliação, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, em cada ano de escolaridade com os indicadores de sucesso para os parâmetros em análise, referentes a todos os anos de escolaridade do 1º ciclo. - Introdução de critérios de avaliação para os diferentes domínios da aprendizagem (cognitivo e psicomotor e sócio-afectivo nas diferentes áreas disciplinares nos 2º e 3º ciclos. - Intervenientes e responsáveis no processo de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa)

		<p>Disciplinares, Tecnologias da Informação e Comunicação e transversalidade da Língua Portuguesa</p> <p>2.4- Orientações metodológicas para elaboração dos projectos Curriculares de turma</p> <p>3 – Gestão dos Apoios</p> <p>3.1- Apoios no âmbito do Regime Educativo Especial (Unidades de apoio a alunos surdos, a alunos com perturbações do espectro do autismo, alunos com multideficiência, outros apoios e recursos especializados)</p> <p>3.2- Apoios no âmbito do Regime Educativo Comum</p> <p>3.3- Actividades de enriquecimento curricular (clubes: xadrez, desporto escolar, jornalismo, música, sala de apoio ao estudo, biblioteca, projectos de parceria com a Saúde e Cultura, Plano de Acção da Matemática e Plano Nacional de Leitura.</p>	<p>projectos – saber fazer</p> <p>- Domínio dos métodos e hábitos de estudo – aprender a aprender</p> <p>- Domínio da educação para a cidadania – saber ser – competências pessoais.</p>	<p>- Utilização das Tecnologias de informação e comunicação como fonte de informação</p> <p>- Aplicação do Plano de Acção para a Matemática</p> <p>Realização de visitas de estudo</p> <p>- Articulação interdisciplinar dos conteúdos</p> <p>- Utilização de metodologias activas promovendo a participação, a criatividade, a autonomia e a responsabilização dos alunos.</p> <p>- Tutorias</p> <p>- Interação na turma - solicitação de outro professor disponível para ajuda e apoio imediato na sala de aula</p> <p>- Recurso aos clubes e projectos no sentido da promoção de competências transversais</p> <p>- Apoio aos alunos</p> <p>- Aulas de substituição para a matemática</p> <p>- Realização de actividades lúdicas para o desenvolvimento do raciocínio lógico – matemático</p> <p>- Actividades de leitura</p>	<p>- Definição dos critérios de avaliação</p> <p>- Referência aos instrumentos de avaliação</p> <p>- Descrição dos efeitos da avaliação</p> <p>- Descrição do processo de avaliação do PCE: como avaliam e que instrumentos utilizam.</p>
--	--	---	--	--	---

**Anexo 2 c) – Quadro de Análise Final dos PCE**

Identificação dos Problemas	PCE1	PCE2
1-Dificuldades na compreensão e aplicação da Língua Portuguesa - Dificuldade na expressão oral e escrita	x	
2- Dificuldades na Matemática – dificuldade no raciocínio e compreensão matemática	x	
3- Dificuldade em cumprir regras		x
4- Défice de atenção concentração		x
5- Falta de hábitos e métodos de estudo		x
6- Dificuldades na compreensão de enunciados		x
7- Ausência de hábitos de leitura		x
8- Falta de autonomia		x

Formas de Organização (Tempos, grupos, turmas de alunos, professores, contexto...)	PCE1	PCE2
<b>1 – Organização e gestão escolar</b>		
1.1- Critérios de distribuição de serviço lectivo e não lectivo	x	x
1.2- Funcionamento da componente não lectiva	x	x
1.3- Estrutura curricular dos diferentes níveis de ensino com identificação das componentes do currículo	x	x
<b>2 – Organização pedagógica</b>		
2.1- Perfil do director de turma	x	x
2.2 – Perfil do aluno no final dos diferentes anos de escolaridade com explicitação das competências desejadas.	x	x
2.3- Orientações didácticas para as Áreas Curriculares Não Disciplinares, Tecnologias da Informação e Comunicação e transversalidade da Língua Portuguesa	x	x
2.4- Orientações metodológicas para elaboração dos projectos Curriculares de grupo/turma	x	x
<b>3 – Gestão dos Apoios</b>		
3.1- Apoios no âmbito do Regime Educativo Especial (Unidades de apoio a alunos surdos e a alunos com perturbações do espectro do autismo e outros apoios especializados)	x	x
3.2- Apoios no âmbito do Regime Educativo Comum	x	x
3.3- Actividades de enriquecimento curricular (clubes: xadrez, desporto escolar, jornalismo, sala de apoio ao estudo, biblioteca, Plano de Acção da Matemática, Plano Nacional de Leitura)		

Intencionalidades / Prioridades do PCE (Identificação das prioridades e opções curriculares estratégicas)	PCE1	PCE2
1- Superar as dificuldades detectadas nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem a todas as áreas curriculares	x	x
2-Contribuir para a criação da identidade e desenvolvimento da responsabilidade através da educação para a cidadania.	x	x
3- Promoção do respeito na vida cívica e da socialização combatendo o absentismo e o abandono escolar	x	x
4 – Interiorizar regras de convivência		x
5 – Articular saberes e competências		x

Domínios e Áreas de Intervenção (Explicitação das aprendizagens a integrar e domínios)	PCE1	PCE2
1- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita no pré – escolar	x	x
2 - Domínios (ouvir falar; ler; escrever; funcionamento da língua - análise e reflexão) da Língua Portuguesa	x	x
3 - Domínio das TIC	x	x
4 - Domínio da Matemática	x	x
5 - Utilização do Estudo Acompanhado para apoio a Língua Portuguesa e Matemática	x	x
6 - Utilização do uso correcto da Língua Portuguesa para comunicar e estruturar o pensamento nos alunos de 3º ciclo	x	x
7 - Domínio do desenvolvimento de projectos – saber fazer		x
8 - Domínio dos métodos e hábitos de estudo – aprender a aprender	x	x
9 - Domínio da educação para a cidadania – saber ser – competências pessoais	x	

Estratégias Perspectivadas (Indicação das estratégias a concretizar no plano curricular)	PCE1	PCE2
<b>Leitura e escrita</b>		
1- Desenvolvimento da comunicação e linguagem	x	x
2- Descobrir a importância da escrita	x	x
3- Resolver carências detectadas no domínio da Língua Portuguesa de forma transversal	x	x
4- Actividades lúdicas relacionadas com a leitura e escrita		
5- Utilização de diferentes formas de comunicação	x	x
6- Reprodução de textos em diferentes formas de linguagem	x	x
7- Actividades de leitura	x	x
8- Utilização da biblioteca e ludoteca	x	x
9- Aprender LGP para comunicar com colegas surdos	x	x
<b>Matemática</b>		
10- Aplicação do Plano de Acção para a Matemática	x	x
11- Aulas de substituição para a matemática	x	x
12- Realização de actividades lúdicas para o desenvolvimento do raciocínio lógico – matemático	x	x
<b>Trabalho de Projecto</b>		
13- Desenvolvimento de projectos	x	x
14- Apresentação dos projectos	x	x
15- Trabalho de pesquisa	x	x
16- Valorização dos trabalhos	x	x
<b>Outras Metodologias</b>		
17- Acompanhamento dos alunos adoptando mecanismos de diferenciação pedagógica	x	x
18- Utilização das Tecnologias de informação e comunicação como fonte de informação	x	x
19- Realização de visitas de estudo	x	x
20- Articulação interdisciplinar dos conteúdos	x	x
21- Utilização de metodologias activas promovendo a participação, a criatividade, a autonomia e a responsabilização dos alunos.	x	x
23- Recurso aos clubes e projectos no sentido da promoção de competências transversais		x
<b>Apoios Educativos</b>		
22- Interação na turma - solicitação de outro professor disponível para ajuda e apoio na sala de aula		x
24- Apoio aos alunos		x
25- Tutorias		x

Formas de avaliação (Previsão dos mecanismos de avaliação)	PCE1	PCE2
1- Definição das finalidades e princípios da avaliação	x	x
2- Definição sobre o objecto de avaliação das aprendizagens e competências referenciada no currículo nacional	x	x
3- Introdução de critérios de avaliação nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio em cada ano de escolaridade com os indicadores de sucesso para os parâmetros em análise, para o 1º ciclo		x
4- Introdução de critérios de avaliação para os diferentes domínios da aprendizagem (cognitivo e psicomotor e sócio -afectivo nas diferentes áreas disciplinares nos 2º e 3º ciclos		x
5- Intervenientes e responsáveis no processo de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa)	x	x
6- Definição dos critérios de avaliação	x	x
7- Referência aos instrumentos de avaliação	x	x
8- Descrição dos efeitos da avaliação	x	x
9- Descrição do processo de avaliação do PCE: como avaliam e que instrumentos utilizam.	x	x

**Anexo 3 a) - Sistema de Análise do PCT - Exemplo**

CONCEPÇÃO				
TURMA 1	Caracterização da turma (sócio-económico e cultural, potencialidades/dificuldades valores e atitudes)	Caracterização da equipa educativa	Finalidades educativas do PCT (explicitação das áreas de intervenção; articulação com os PE e PCE)	Organização Curricular (explicitação das metodologias)
	Local de residência, características do Agregado familiar, alunos com problemas de saúde, alunos subsidiados, interesses dos alunos, considerações dos alunos acerca da escola, dos professores, das disciplinas, expectativas face aos estudos. Potencialidades dos alunos: motivação para a apz pontualidade, assiduidade, responsabilidade satisfatória Dificuldades: ritmos de apz heterogêneos; compreensão e expressão oral e escrita; organização e métodos de estudo; Alunos com NEE (2); imaturidade do/a alunos; interiorização e respeito pelas regras de comportamento: respeitar a vez de intervir, respeitar a opinião dos outros, cumprimento de tarefas propostas.	(descrição dos intervenientes com a turma)  Não constam Explicitamente.	- Cumprimento de regras estabelecidas - Aprender a cooperar e a ser solidário - Desenvolver hábitos de convivência em sociedade - Promover a autonomia e criatividade - Adquirir hábitos e métodos de estudo - Desenvolver a expressão oral e escrita - Elaboração de materiais específicos para os alunos com NEE.	- <b>Actividades</b> cooperativas de aprendizagem com explicitação de papéis e responsabilidades - Trabalho de pesquisa com recurso às TIC - Utilização de fichas formativas - Diversificação dos instrumentos de avaliação - Utilização de materiais específicos nas aulas de Estudo Acompanhado para desenvolvimento de competências. - Participação nas actividades da Biblioteca
	IMPLEMENTAÇÃO			AValiação
TURMA 1	Articulação dos conteúdos (explicitação dos modos de articulação referida às finalidades)	Operacionalização das competências (estratégias/actividades planeadas)	Calendarização (das estratégias/actividades planeadas)	Avaliação (avaliação prevista - implementação do PCT)
	- Articulação multidisciplinar englobando todas as disciplinas - Contributo de todas as disciplinas para o aperfeiçoamento da utilização da Língua Portuguesa ao nível oral e escrito. - Contributo da Formação Cívica e Educação Física para regras pessoais e sociais. - Contributo da Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Ed. Visual e Tecnológica para explorar o tema “o dia da árvore” - Transversalidade da Língua Portuguesa efectuada em todas as disciplinas. - Utilização das TIC na pesquisa e elaboração de trabalhos. - Ed. Para a Cidadania tratada em todas as disciplinas no que se refere ao “saber estar” em sala de aula. - Contactos com os encarregados de educação	- Envolvimento de todas as disciplinas na realização de tarefas, atitudes e hábitos de trabalho - Tratamento do tema “a higiene” com actividades de leitura e análise de textos, produção de textos, questionários sobre higiene pessoal, higiene social, debates, higiene nos balneários e debates - Tratamento do tema com actividades de comemoração do dia da árvore, produção de textos e estudo do funcionamento da língua e técnicas de pintura - Actividades de enriquecimento curricular: Corta-mato, Plano Nacional de Leitura, Festa de Natal, Tornei de Basquete, Ida ao teatro, circuito romano, visita ao Monte Selvagem, participação no projecto de Ed. Sexual - Medidas de apoio educativo para os alunos sinalizados - Contacto com o psicólogo que acompanha um aluno.	Actividades de enriquecimento curricular distribuídas pelos 3 períodos  Duração de um ano lectivo para o PCT	- Modalidades de avaliação dos alunos - Instrumentos para avaliar os alunos - Critérios de avaliação para os alunos  - Obrigatoriedade de revisão trimestral do PCT

**Anexo 3 b) – Sistema de Análise dos PCT – Final**

Caracterização da turma (sócio-económico e cultural, potencialidades/dificuldades valores e atitudes)	PCT 06/07							PCT 07/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
<b>Meio ambiental</b>													
Local de residência dos alunos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Características do agregado familiar	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Alunos com problemas de saúde	x							x					
Alunos institucionalizados			x					x					
Alunos em famílias de acolhimento			x					x					
Famílias monoparentais			x					x					
Alunos subsidiados	x	x		x	x		x	x		x			x
Nível sócio – económico médio – baixo				x		x	x				x		x
Interesses dos alunos	x	x						x	x				
Alunos com retenções						x				x		x	
Alunos que abandonaram a escola						x							
Alunos imigrantes			x							x			
Alguns alunos com absentismo escolar							x						
Considerações dos alunos acerca da escola	x	x	x					x	x				
Considerações dos alunos acerca dos professores	x	x	x					x	x				
Considerações dos alunos acerca das disciplinas	x	x	x					x	x				
Expectativas dos alunos face aos estudos	x	x	x					x	x				
Fraco acompanhamento dos educandos		x											
<b>Potencialidades</b>													
Acompanhamento dos educandos												x	
Motivação para a aprendizagem	x							x					
Pontualidade	x							x					
Assiduidade	x							x					
Responsabilidade	x							x					
Alguna responsabilidade		x								x			
Participação		x										x	
Autonomia		x											
Gosto pela leitura								x					
Cumpridores de regras									x	x			
Aproveitamento, no geral, satisfatório												x	
<b>Dificuldades</b>													
Ritmos de aprendizagem heterogéneos	x	x	x				x	x	x				x
Compreensão e expressão oral e escrita	x		x	x		x		x		x	x		
Domínio da leitura e escrita							x						x
Na Matemática			x	x		x				x	x		
Organização e métodos de estudo	x	x	x	x				x					x
Falta de hábitos de trabalho					x		x		x	x	x		x
Imaturidade dos alunos	x				x			x			x		
Pré-requisitos		x											
Dificuldades de aprendizagem		x					x		x				x
Alunos com NEE	x	x	x		x			x	x	x	x	x	
Interesse/motivação		x	x				x	x	x				x
Empenho		x	x				x		x				
Atenção/concentração		x	x	x	x	x	x		x	x	x		x
Irrequietude												x	
<b>Interiorização e respeito pelas regras de comportamento</b>													
Dificuldades em respeitar a vez de intervir	x	x				x	x	x				x	
Dificuldades em respeitar a opinião dos outros	x	x					x	x					
Cumprimento de tarefas propostas	x	x						x					
Não cumprimento das tarefas propostas										x	x		
Comportamento satisfatório		x											
<b>Dificuldades no cumprimento de regras por alguns alunos</b>			x	x	x		x						x

Caracterização da equipa educativa (intervenientes no desenvolvimento do PCT)	PCT 06/07							PCT 07/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
Conselho de turma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Professores de Educação Especial		x			x						x		
Professores de apoio					x						x		

Finalidades educativas do PCT (explicitação das áreas de intervenção; articulação com os PE e PCE)	PCT 06/07							PCT 07/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
Cumprimento de regras estabelecidas	x							x					
Aprender a cooperar e a ser solidário	x							x					
Desenvolver hábitos de convivência em sociedade	x							x					
Promover a autonomia e criatividade	x							x					
Promover o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa na sociedade			x	x					x	x			
Desenvolver competências na compreensão de valores e atitudes			x	x	x	x			x	x	x	x	
Responsabilização dos alunos para atitudes de cidadania						x	x					x	x
Modelar atitudes e comportamentos							x						x
Participação, cooperação e tolerância							x						x
Evitar o abandono escolar							x						x
Adquirir hábitos e métodos de estudo	x							x					
Desenvolver competências no domínio da Língua Portuguesa					x						x		
Desenvolver a expressão oral e escrita	x							x					
Colmatar dificuldades de aprendizagem							x						x
Promover o sucesso escolar							x						x
Necessidade normativa – evocação do enquadramento legal		x											

Organização Curricular (explicitação das metodologias)	PCT 06/07							PCT 07/08						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	
Actividades cooperativas de aprendizagem com explicitação de papéis e responsabilidades	x							x	x					
Desenvolvimento de pequenos projectos em cada disciplina		x												
Metodologia de projecto		x	x	x		x	x		x		x		x	
Trabalho individual								x	x					
Trabalho de grupo								x						
Trabalho de pesquisa	x	x					x	x					x	
Utilização das TIC	x	x		x	x	x	x	x		x	x		x	
Organização espacial da sala de aula		x							x					
Utilização de fichas formativas	x							x						
Diversificação dos instrumentos de avaliação	x							x						
Utilização de materiais específicos nas aulas de Estudo Acompanhado para desenvolvimento de competências.	x							x						
Apoio individualizado		x		x										
Recurso à Biblioteca		x						x	x					
Metodologias que permitam a diversificação das aprendizagens de acordo com o estilo de aprendizagem dos alunos			x	x	x	x				x	x	x		
Metodologias activas centradas nos alunos		x		x	x	x			x	x	x	x		
Mobilização de saberes Tecnológicos					x	x				x	x	x		
Responsabilização dos alunos						x	x	x			x		x	
Metodologias avaliativas						x	x						x	
Abordagem transversal de conteúdos							x						x	



Integração dos conteúdos (explicitação dos modos de articulação referida às finalidades)	PCT 06/07							PCT 07/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
<b>Articulação curricular</b>													
Articulação multidisciplinar englobando todas as disciplinas para desenvolvimento de competências nos alunos	x						x	x					
Articulação transversal entre as disciplinas através do estudo de temas							x						x
Contributo de todas as disciplinas para o aperfeiçoamento da utilização da Língua Portuguesa ao nível oral e escrito.	x	x			x	x	x	x			x		
Contributo da Formação Cívica e Educação Física para regras pessoais e sociais.	x												
Elaboração de documento em F.C. para uniformização de critérios de actuação sobre regras de conduta e de funcionamento								x					
Contributo da Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Ed. Visual e Tecnológica para explorar temas	x												
Transversalidade da Língua Portuguesa efectuada em todas as disciplinas	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x
Incentivo à apropriação da Língua Portuguesa para comunicar adequadamente				x	x	x	x		x		x	x	x
Utilização das línguas estrangeiras para resolver necessidades básicas de comunicação de forma adequada			x		x				x	x	x	x	
Utilização das TIC na pesquisa e elaboração de trabalhos	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ed. para a Cidadania tratada em todas as disciplinas no que se refere ao “saber estar” em sala de aula	x							x					
<b>Mobilização de competências nos alunos</b>													
Utilização de diferentes formas de comunicação verbal em função dos contextos e necessidades			x										
Incentivo à participação na vida cívica de forma crítica e responsável – desenvolvimento da consciência cívica			x	x			x		x			x	
Incentivo ao respeito pela diversidade cultural, religiosa ou outra			x										
Promoção de valores de tolerância, cooperação e respeito pelos outros				x	x	x	x		x	x	x	x	x
Promoção de competências sociais – saber estar					x	x	x			x	x	x	
Valorização e incentivo aos hábitos e métodos de estudo		x		x	x		x			x	x		x
Desenvolvimento de métodos de trabalho e aprendizagem com os alunos			x	x	x	x			x	x	x	x	
Utilização da pesquisa para seleccionar, organizar e recolher informação				x	x				x	x		x	
Contributo dos conhecimentos científicos e tecnológicos para a resolução de problemas do dia a dia			x	x	x	x			x	x	x	x	
Contributo do saber científico, cultural e tecnológico para utilização dos alunos ao nível da expressão e compreensão escrita				x						x			
Proporcionar a adopção de estratégias adequadas à resolução de problemas e tomada de decisões				x	x					x		x	
Promoção da consciência ecológica e preservação do património						x						x	
Mobilização de conhecimentos no domínio das expressões artísticas e desenvolvimento do sentido estético						x						x	

Operacionalização das competências (estratégias/actividades planeadas)	PCT 06/07							PCT 07/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
<b>Estratégias/actividades referentes às áreas curriculares disciplinares</b>													
Envolvimento de todas as disciplinas na realização de tarefas, atitudes, hábitos de trabalho	x							x					
Reforço dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática							x						x
Reforço dos conteúdos leccionados com actividades práticas													x
Elaboração de trabalhos práticos como motivação às aprendizagens													x
Abordagem transversal do projecto de expressão dramática por todas as áreas							x						
Abordagem transversal de temas							x						x
Convite de personalidades para algumas áreas de acordo com o tema							x						
Tratamento de temas com actividades de leitura e análise de textos, produção de textos, questionários, debates,	x								x				
Utilização de diferentes formas de comunicação verbal em função dos contextos e necessidades									x				

Operacionalização das competências (estratégias/actividades planeadas) cont.	PCT 06/07							PCT 07/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
Realização de tarefas de acordo com as preferências dos alunos no âmbito das disciplinas											x		
Tratamento de tema com actividades de comemoração com produção de textos, estudo do funcionamento da língua e técnicas de pintura	x												
<b>Estratégias/actividades referentes às áreas curriculares não disciplinares</b>													
Definição de regras de funcionamento	x	x	x	x	x	x	x		x				x
Responsabilização dos alunos							x						x
Desenvolvimento de métodos e hábitos de estudo							x		x	x			
Promoção da assertividade							x						
Desenvolvimento do relacionamento interpessoal e de grupo “saber ser” e “saber estar”									x	x			
Desenvolvimento de projectos na Área de Projecto e tratamento de temas nas áreas de Formação Cívica e Estudo Acompanhado			x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
Construção de cartazes sobre comportamento e grelhas de observação					x								
Utilização das TIC						x	x		x			x	x
Organização dos materiais		x						x					
<b>Actividades de enriquecimento curricular</b>													
Actividades de enriquecimento curricular: Corta-mato, Plano Nacional de Leitura, Festas de Natal, Torneio de Basquete, Idas ao teatro, circuito romano, visitas de estudo, participação no projecto de Ed. Sexual...	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Promoção de estratégias cognitivas									x	x			
<b>Apoios e complementos educativos</b>													
Apoio individualizado na sala de aula											x		
Adequação do grau de dificuldade das tarefas ao nível de desempenho dos alunos, valorizando-os											x		
Medidas de apoio educativo para os alunos sinalizados	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Articulação com a comunidade</b>													
Contactos e encaminhamentos para psicólogos, serviços da comunidade, CPCJ	x	x	x			x		x	x		x	x	
Articulação com os docentes de Ed. Especial para avaliação de casos								x			x		
Contactos com encarregados de educação			x	x	x		x		x	x	x	x	x

Calendarização (das estratégias/actividades planeadas)	PCT 06/07							PCT 07/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
Actividades de enriquecimento curricular distribuídas pelos 3 períodos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Duração de um ano lectivo para o PCT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Avaliação (avaliação prevista para o processo de implementação do PCT)	PCT 06/07							PCT 07/08					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
Modalidades de avaliação dos alunos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Instrumentos para avaliar os alunos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Crítérios de avaliação para os alunos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Obrigatoriedade de revisão trimestral do PCT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

#### Anexo 4 - Operacionalização da Programação para os alunos com NEE - exemplo

Alunos	Áreas do programa	Actividades Específicas/ alternativas	Metodologias e recursos	Distribuição das actividades	Objectivos da intervenção	Natureza das competências	Situação educativa	Avaliação
<b>A</b>	Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza, Matemática, Inglês, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Ed Musical	Não tem	- Apoio em contexto de sala de aula por auxiliar para ajuda na organização dos materiais - Apoio da docente de Ed. Especial na LP e Mat - Utilização da leitura e escrita em situações diversificadas - Trabalho de grupo - Trabalho de pares - Trabalho de pesquisa - Participação em todas as actividades da turma	Auxiliar de acção educativa na ajuda na organização dos materiais na sala de aula quando a docente de EE não está presente - Docente de Ed Especial no apoio de reforço das matérias de ensino em contexto de sala de aula nalgumas disciplinas	- Desenvolver a atenção/ concentração no aluno - Promover a aquisição de competências da leitura, escrita e cálculo e capacidade de resolução de problemas - Promover a autonomia - Aumentar a auto-estima - Responsabilizar o aluno pelas tarefas escolares - Orientar o aluno para a aquisição de hábitos e métodos de estudo	-Competências específicas das áreas disciplinares de LP, Mat, CN, HGP, Ing, EVT, Ed Musical e Ed. Física com adequações do padrão do currículo comum, de acordo com as capacidades do aluno	O aluno participa em todas as actividades da turma	Beneficia de condições especiais de avaliação nas áreas curriculares assinaladas - Regulação do processo em conselho de turma

**Anexo 4 a) - Operacionalização da Programação para os alunos com NEE matriz final**

Áreas do Programa	Alunos com NEE de carácter prolongado									
Áreas curriculares com adequações do currículo comum	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Língua Portuguesa	x		x		x	x		x		x
Matemática	x		x		x	x		x		x
História e Geografia de Portugal	x		x		x	x		x		x
Ciências da Natureza	x		x		x	x		x		x
Inglês	x		x		x	x		x		
Educação Visual e Tecnológica	x	x	x	x	x	x	x	x		
Educação Física	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Educação Musical	x	x	x	x			x	x		
Educação Moral e Religiosa Católica							x			
Formação Cívica		x		x			x			
Estudo Acompanhado							x			
Área de Projecto							x			
Áreas específicas e/ou alternativas										
Comunicação aumentativa		x								
Competências Pessoais e Sociais				x					x	
Leitura, escrita e cálculo de carácter funcional		x		x			x		x	
Língua Gestual Portuguesa									x	
Actividades funcionais				x			x			
Áreas terapêuticas										
Terapia da Fala		x					x		x	
Hidroterapia		x			x	x				
Equitação terapêutica		x			x	x				
Musicoterapia		x								
Fisioterapia					x	x				

Metodologias e Recursos Específicos	Alunos com NEE de carácter prolongado									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Apoio da docente de Educação Especial	x	x		x	x		x		x	
Apoio da docente de Apoio Educativo		x	x							x
Apoio em contexto de sala de aula por auxiliar da acção edu.	x									
Utilização da leitura e escrita em situações diversificadas	x		x					x		
Trabalho de grupo	x		x	x			x	x		
Trabalho de pares	x		x	x			x	x		
Trabalho de pesquisa	x		x					x		
Apoio individualizado pelos docentes da turma					x	x		x		x
Apoio pedagógico acrescido pelos docentes do cons. de turma			x		x	x		x		
Tutoria pela docente de Apoio Educativo					x	x				x
Construção de materiais específicos		x							x	
Utilização de computador					x	x			x	
Utilização de video-conferência									x	
Diferenciação das actividades e dos materiais		x		x	x				x	
Desenvolvimento de actividade funcional				x			x			
Distribuição das actividades										
Docente de Ed. Especial no apoio em sala de apoio		x		x			x		x	
Docente de Ed. Especial no apoio de reforço das matérias de ensino em contexto de sala	x				x					
Docente de Apoio Educativo no reforço das matérias de ensino em contexto de sala			x		x	x				x
Docente de Apoio Educativo no cumprimento do programa (Comunicação - Makaton),		x								
Docentes da turma no apoio às áreas curriculares comuns	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Auxiliar de acção educativa no apoio em sala de aula, intervalos, refeitório e higiene dos alunos		x	x			x	x			x
Técnicos exteriores à escola - Instituições		x		x	x	x	x			
Terapeuta da Fala da Escola		x					x		x	
Psicóloga da Escola							x			
Formador de Língua Gestual Portuguesa									x	

Objectivos da Intervenção	Alunos com NEE de Carácter Prolongado									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Desenvolver a atenção/concentração no aluno/a	x	x	x					x		
Promover a aquisição de competências da leitura, escrita e cálculo	x		x					x		
Fomentar a capacidade de resolução de problemas	x		x					x		
Promover a autonomia	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Aumentar a auto-estima	x		x					x		
Valorizar a auto-estima e a participação activa na vida escolar						x				x
Responsabilizar o(a) aluno(a) pelas tarefas escolares	x		x					x		
Orientar para o(a) aluno(a) a aquisição de hábitos e métodos de estudo	x		x		x	x		x		x
Fomentar a comunicação útil		x					x			
Fomentar o desenvolvimento de rotinas		x								
Promover o desenvolvimento de capacidades no uso de tecnologias			x	x	x	x		x		x
Promover a aquisição de competências do quotidiano									x	
Promover a aquisição de matérias necessárias à vida prática e funcional para uma adequada transição para a Vida Pós-escolar				x			x			
Favorecer a construção da sua identidade				x			x		x	
Proporcionar-lhe o desenvolvimento de competências no domínio das atitudes respeito e cooperação com os outros				x			x			
Fomentar a possibilidade de escolha e tomada de decisões				x			x			
Promover o sucesso do aluno(a)					x					x
Promover a inter-relação e inclusão no grupo					x					
Promover a capacidade de comunicação entre pares									x	
Competências específicas das áreas disciplinares com adequações do padrão do currículo comum, de acordo com as capacidades do(a) aluno(a)	x		x		x	x		x		x
Competências específicas relativas à aquisição de vocabulário, de identificação, seriação, associação de objectos, emoções e afectos, independência pessoal e motricidade		x								
Competências específicas das áreas disciplinares que frequenta com a turma com adequações muito restritas		x								
Competências específicas relativas à valorização do aluno enquanto pessoa				x			x			
Competências no domínio de aquisição de capacidades relativas à vida do quotidiano				x			x		x	
Competências relativas à comunicação verbal e articulação							x			
Competências relativas à comunicação através da LGP									x	
Competências relativas ao conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo									x	

Situação Educativa	Alunos com NEE de Carácter Prolongado									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
O aluno(a) participa em todas as actividades da turma	x		x		x	x		x		x
O(a) aluno(a) desenvolve as áreas específicas/ alternativas do seu PE em contexto de sala de apoio		x		x			x			
O(a) aluno(a) desenvolve as áreas das expressões, em contexto de sala de aula, com a turma		x		x			x			
Na Educação Física não pratica as actividades que se revelam impossíveis de executar em função da deficiência						x				
Desenvolve a actividade funcional com formadores da Instituição				x			x			
O aluno participa na área de Ed. Física com a turma (turma bilingue)									x	
Desenvolve as áreas específicas com o grupo de surdos (turma de surdos)									x	
Beneficia de condições especiais de avaliação nas áreas curriculares comuns	x		x		x	x		x		x
Regulação do processo em conselho de turma	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Descrição das aquisições conseguidas em relatório descritivo		x		x			x		x	
Reuniões de técnicos para avaliação/ programação		x								
Avaliação contínua do desenvolvimento da actividade funcional				x			x			
Avaliação contínua do desenvolvimento do programa de LGP e áreas específicas									x	

**Anexo 5 - Observação de Aulas – da planificação à intervenção nos contextos Ex. Português (aspectos emergentes)**

Turmas	Actividades planeadas para o grupo/turma	Actividades diferenciadas para outros alunos da turma	Interação Educativa / Contexto prático		Recursos/ Recursos diferenciados	
			Intervenção do professor da turma	Intervenção docente de apoio		
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de trabalho</li> <li>- conhecimento explícito</li> <li>- Leitura de texto</li> <li>- Interpretação do texto</li> <li>- Resolução de ficha do manual</li> <li>- Resolução de ficha ortográfica</li> </ul>	A mesma actividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação da leitura efectuada pelos alunos</li> <li>- Questiona os alunos sobre o texto – interpretação</li> <li>- Monitoriza as respostas de forma ordeira – contenção de alguns alunos - apela às regras estabelecidas</li> <li>- Orienta os alunos na execução da ficha de trabalho</li> <li>- Correção da ficha no quadro com a participação dos alunos</li> </ul>	Não existe professor de apoio	Quadro, manual, ficha de trabalho	Os mesmos
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios de revisão da matéria</li> <li>- Explicação de conceitos do funcionamento da língua</li> </ul>	A mesma actividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição da matéria</li> <li>- Trabalho individualizado dos alunos</li> <li>- Apoio individualizado pontual na resolução de exercícios</li> </ul>	Apoio individualizado a aluno com NEE <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orienta o trabalho de outros alunos que solicitam apoio.</li> </ul>	Quadro, manual e caderno de actividades	Os mesmos

**Comportamentos mais significativos dos alunos**

<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenção constante</li> <li>- Esquecem as regras estipuladas para o diálogo</li> <li>- Corresponderem às actividades efusivamente</li> <li>- São irrequietos</li> </ul>	<b>Turma 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentários e gracejos</li> <li>- Participam, na maioria, no trabalho solicitado</li> <li>- Concentração relativa</li> <li>- Solicitam apoio</li> </ul>
----------	---	----------------	--

**Anexo 5 a) – Observação de Aulas – da planificação à intervenção nos contextos das turmas – recorte intermédio**

Turmas	Planeamento da Actividade Prática		Intervenção Educativa	
	Planeamento de actividades para a Turma	Planeamento actividades diferenciadas	Intervenção do professor da disciplina	Intervenção de docente de apoio
<b>2 LP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios de revisão da matéria</li> <li>- Explicação de conceitos do funcionamento da língua</li> </ul>	A mesma actividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição da matéria</li> <li>- Trabalho individualizado dos alunos</li> <li>- Apoio individualizado pontual na resolução de exercícios</li> </ul>	Apoio individualizado a aluno com NEE <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orienta o trabalho de outros alunos que solicitam apoio.</li> </ul>
<b>2 LP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretação oral de um texto</li> <li>- Interpretação Escrita</li> <li>- Correção da interpretação escrita</li> </ul>	A mesma actividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação da leitura</li> <li>- Avaliação global da leitura da turma – auto-avaliação e inter-avaliação por parte dos alunos</li> <li>- Interpela os alunos para a concentração</li> <li>- Solicita aos alunos respostas correctas</li> <li>- Conversa com os alunos sobre os comportamentos</li> <li>- Concede mais tempo para a elaboração das respostas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio individualizado ao aluno com NEE</li> <li>- Apoio, na escrita, aos alunos que estão mais próximos</li> </ul>

**Anexo 5 b) - Sistema de Análise das observações de aula - final****Planeamento de aula – categorização da informação**

Categorias e Subcategorias	Tema: Planeamento para o grupo/turma								
	Turmas								Freq. obs. Total
	1	2	3	4	5	6	7		
<b>Promoção do Uso Correcto e Adequado da Língua Portuguesa</b>									
Leitura de textos	*				*	*			3
Interpretação oral de textos	*	*			*	*			4
Interpretação escrita de textos		*							1
Desenvolvimento do conhecimento explícito – funcionamento da língua	*				*	*			3
Fichas de trabalho – aperfeiçoamento da Língua	**								2
<b>Promoção do Uso Correcto e Adequado de Outras Línguas</b>									
Desenvolvimento do conhecimento explícito – funcionamento da língua				*					1
Conversação				*					1
<b>Uso da Língua Portuguesa na Construção das Diversas Áreas do saber</b>									
Leitura de texto informativo	*			*					2
Leitura de texto poético	*								1
Interpretação oral de textos	**			*					3
Interpretação escrita de textos				*					1
Reconto de situações					*				1
<b>Uso de Outras Formas de Expressão</b>									
Canções						*			1
Jogos didácticos				*			*		2
<b>Comunicação e Instrução Directa</b>									
Feedback da matéria - esclarecimento de dúvidas, dificuldades e correcção de exercícios	*	**	*			*	*		5
Exposição da matéria de ensino		*	*	*		*			4
Exercícios de aplicação			*	*		*			3
<b>Promoção de Metodologias de Trabalho Personalizado/Grupo</b>									
Trabalho de projecto			*				*		2
Apresentação de trabalhos pelos alunos			*		*				2
Trabalho em grupo					*	*			2

**Planeamento de aula – categorização dos aspectos fundamentais**

Categorias e Subcategorias	Tema: Planeamento diferenciado								
	Turmas								Total
	1	2	3	4	5	6	7		
<b>Uso de Outras Formas de Expressão</b>									
Jogos diferenciados				*					1
<b>Comunicação e Instrução Directa</b>									
Correcção de teste adaptado	*								1
Feedback da matéria - esclarecimento de dúvidas, dificuldades e correcção de exercícios			*						1
Exercícios de aplicação simplificados			**		*				3

**Sistema de Análise das observações de aula - final**

Tema: Intervenção Educativa do Professor da Disciplina									
	Turmas								Total
	1	2	3	4	5	6	7		
<b>Organização do Ensino na Promoção das Competências da Língua Portuguesa</b>									
Orienta leituras		**			*	*			4
Promove a descodificação de mensagens orais e escritas		*			*	*			4
Organiza situações de interacção e de expressão oral e escrita		*			*	*			3
Promove a utilização correcta da escrita		*							1
Promove o uso da Língua Portuguesa fornecendo regras de funcionamento						*			1
Promoção da auto e hetero - avaliação nos alunos		*							1
<b>Promoção do Uso Correcto e Adequado de Outras Línguas</b>									
Conversação				*					1
Funcionamento da língua				*					1
<b>Mobilização da Língua Portuguesa para Transmissão de Saberes de Outras Áreas</b>									
Orienta leituras	*				*				2
Promove a descodificação de mensagens orais e escritas	*		*		**				4

Escrita de conteúdos no quadro	*						*	<b>2</b>
Promove e sintetiza a matéria através de resumos orais			*			*		<b>2</b>
Promove e sintetiza a matéria através de resumos escritos			*		*	*		<b>3</b>
<b>Uso de Outras Formas de Expressão</b>								
Dramatização						*		<b>1</b>
Música						*		<b>1</b>
Jogos de comunicação e expressão corporal e física				*		*	*	<b>3</b>
<b>Utilização de Linguagem das Diferentes Áreas do Saber Cultural, Científico e Tecnológico</b>								
Orientação de leitura de gráficos, tabelas e mapas	*				*	*		<b>3</b>
Orientação de leituras de imagens	*			*				<b>2</b>
Promove a utilização de outras formas de comunicação					*			<b>1</b>
<b>Comunicação e Instrução Directa</b>								
Feedback da matéria - esclarecimento de dúvidas, dificuldades e correcção de exercícios		*	*	*			**	<b>5</b>
Exposição da matéria de ensino	*		*	**		**	*	<b>7</b>
Diálogo com os alunos – definição de tarefas			**		*	*	***	<b>7</b>
Exercícios de aplicação			*	*				<b>3</b>
Apoio individualizado		*	**			*	*	<b>5</b>
Apoio a grupos mais restritos					*		**	<b>3</b>
<b>Gestão do Comportamento – Clima de Sala de Aula</b>								
Contenção de comportamentos		*		**	*			<b>4</b>
Apelo à Concentração		*						<b>1</b>
Apelo à participação dos alunos nas tarefas				**			*	<b>3</b>
<b>Promoção de Metodologias de Trabalho</b>								
Trabalho individual		*				*	*	<b>3</b>
Trabalho de grupo					*	*		<b>2</b>
Apresentação de trabalhos pelos alunos			*		*			<b>2</b>
Trabalho experimental					*			<b>1</b>

<b>Categorias e Subcategorias</b>	<b>Tema: Intervenção Educativa de professor de Apoio</b>								
	<b>Turmas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Total</b>
	<b>Comunicação e Instrução Directa</b>								
	Apoio individualizado		**	*					<b>3</b>
	Apoio a grupos restritos		**						<b>2</b>
	Apoio na utilização de Tecnologias de Apoio			*					<b>1</b>

**Apoio de auxiliar de acção educativa** – na turma 1 (apoio ao aluno na organização pessoal - dentro da sala) e turma 3 (apoio na mobilidade)

### Sistema de Análise das observações de aula - final

#### Especificação dos recursos utilizados – categorização da informação

<b>Categorias e Subcategorias</b>	<b>Tema: Especificação dos recursos</b>								
	<b>Recursos Para a turma</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Total</b>
	Quadro	*	*		*	*		*	<b>5</b>
	Manual	**	**	*	*	**	*		<b>9</b>
	Quadro Pautado						*		<b>1</b>
	Poema	*					*		<b>2</b>
	Canção						*		<b>1</b>
	Fichas de trabalho	*		**	*			*	<b>5</b>
	Caderno de actividades		*	*	*	*			<b>4</b>
	Lápis de cor, de cera, marcadores			*		*			<b>2</b>
	Fotos				*				<b>1</b>
	Imagens				*				<b>1</b>
	Jogos didácticos				*				<b>1</b>
	Papéis diversos					*		*	<b>2</b>
	Caixas de rochas e minerais					*	*		<b>1</b>
	Material de Ed. Visual				*		*		<b>2</b>
	Material de Ed. Física						*		<b>1</b>
	<b>Tema: Especificação dos recursos</b>								
	<b>Recursos diferenciados</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Total</b>
	Computador Adaptado			**					<b>2</b>
	Fichas de trabalho com adaptações				*				<b>1</b>
	Jogos didácticos diferenciados				*				<b>1</b>



**Anexo 6 - Observação de Aulas – da planificação à intervenção nos contextos – (aspectos emergentes) exemplo *Matemática***

Turmas	Actividades planeadas para o grupo/turma	Actividade s diferencia das para outros alunos da turma	Interação Educativa /Contexto prático		Recursos / Recursos diferenciados	
			Intervenção do professor da turma	Intervenção de professor de apoio		
2	Apresentação por um aluno do tema – revisão da matéria. - Resolução de exercícios de revisão sobre a matéria do ano transacto - Interpretação de dados e conclusões	As mesmas actividades	- Apela aos alunos concentração - Solicita a um aluno que vá apresentar o seu trabalho. - Monitorização da apresentação do trabalho do aluno - Interpretação dos gráficos com os alunos - Introdução da matéria nova. - Pede aos alunos para transcrevem do quadro os exercícios. - A professora dá algumas orientações aos dois alunos com NEE integrados naquela sala. - A professora dá à aluna que tem maiores dificuldades um resumo da matéria adaptada.	Não existe professor de apoio	Quadro, trabalho de um aluno manual	Os mesmos
2	- Introdução da matéria - Exercícios de aplicação -Aplicação dos conceitos estatísticos em situações da vida prática. - Registo dos dados	As mesmas actividades	- Revisão dos trabalhos da aula anterior. - Realização de exercícios no quadro pelos alunos - Orientação individual aos alunos. - Introduz os conceitos e explica os raciocínios. - Elabora esquemas com dados dos alunos. - Dá exemplos. - Sistematiza os resultados escrevendo uma síntese descritiva da matéria. - Orienta individualmente os alunos com NEE.	Não existe professor de apoio	Quadro, manual	Os mesmos

**Comportamentos mais significativos dos alunos**

Os alunos aderem às solicitações do professor, Os alunos estão atentos e participativos

**Intervenção Educativa Matemática**

Turmas	Planeamento de actividades – sequenciação, adequação, organização dos conteúdos curriculares considerados relevantes	Intervenção do professor da disciplina – desenvolvimento da actividade: sequencialidade, estrutura, organização dos dispositivos e materiais curriculares
2	Apresentação por um aluno do tema – revisão da matéria. - Resolução de exercícios de revisão sobre a matéria do ano transacto - Interpretação de dados e conclusões	- Apela aos alunos concentração - Solicita a um aluno que vá apresentar o seu trabalho. - Monitorização da apresentação do trabalho do aluno - Interpretação dos gráficos com os alunos - Introdução da matéria nova. - Pede aos alunos para transcrevem do quadro os exercícios. - A professora dá algumas orientações aos dois alunos com NEE integrados naquela sala. - A professora dá à aluna que tem maiores dificuldades um resumo da matéria adaptada.
2	- Introdução da matéria - Exercícios de aplicação -Aplicação dos conceitos estatísticos em situações da vida prática. - Registo dos dados  - Exercícios de aplicação sobre o	- Revisão dos trabalhos da aula anterior. - Realização de exercícios no quadro pelos alunos - Orientação individual aos alunos. - Introduz os conceitos e explica os raciocínios. - Elabora esquemas com dados dos alunos. - Dá exemplos. - Sistematiza os resultados escrevendo uma síntese descritiva da matéria. - Orienta individualmente os alunos com NEE. - Informa os alunos da organização da aula e aula seguinte

2	tema	- Pede aos alunos para realizarem os exercícios.
	- Registo dos dados	- Monitorização individual do trabalho dos alunos.
2	Elaboração de gráficos com os dados recolhidos na disciplina de Ciências da Natureza	- Correção no quadro dos exercícios propostos pelos alunos sob a sua orientação.
		- Análise de pictogramas com os alunos.
		- Correção destes exercícios no quadro.
		- Realização de exercícios de aplicação com posterior correção no quadro.
		- Apoio individual aos alunos com NEE.
		- Formação de grupos de trabalhos para a aula seguinte
		- Pede aos alunos para se organizarem por grupo.
		- Monitorização do trabalho de grupo com todos os alunos.
		- A professora fornece orientações gerais ao grupo/turma sobre a elaboração dos gráficos.
		- Ajuda na organização dos gráficos na folha de papel.
		- Um dos alunos do grupo apresenta os trabalhos já concluídos à turma.
		- A professora faz a apreciação dos trabalhos.
		- Sistematiza oralmente a informação dos trabalhos.

#### Comportamentos mais significativos dos alunos

Alguns revelam dificuldades e solicitam ajuda. Existe um aluno que revela pouco interesse e que a professora tenta estimulá-lo no decorrer da aula. Os alunos estiveram interessados, realizaram alguns comentários sobre outros assuntos.

#### Anexo 6 a) - Sistema de Análise das observações de aula - final

**Tema: Planeamento de actividades – sequenciação, adequação, organização dos conteúdos curriculares considerados relevantes**

Categorias e Subcategorias	Turmas				F.Total
	1 CN	2 Ing	Mat	6 CT	
<b>Desenvolvimento de uma sequência de experiências de aprendizagem</b>					
Contempla a abordagem aos conteúdos curriculares que servem de base à consecução de novos conteúdos	*	*	***		4
Expressa na planificação a adequação dos conteúdos de acordo com a realidade da turma		*	*	**	4
<b>Apresentação de um conteúdo curricular integrado e significativo</b>	CN	Ing	Mat	CT	
Apresenta as linhas gerais do desenvolvimento das actividades e do conteúdo	**	**	***		7
Apresenta a sequenciação das actividades	*	*	***		5
Situa no tempo e espaço a desenvolvimento das actividades	*	**	***		4
<b>Adaptação do programa a imprevistos</b>	CN	Ing	Mat	CT	
Adaptação na sequencialidade das matérias de ensino		*	*		2
Adaptação no espaço e no tempo		*	*	*	3
Adaptação nos recursos	*				1
<b>Preparação e adequação dos materiais e dispositivos de sala de aula</b>	CN		Mat	CT	
Indica os materiais a utilizar		*	*	*	3
Prevê a forma de utilização dos recursos		*	*		2
<b>Concordância da planificação diária/Unidade</b>	CN	Ing	Mat	CT	
Coerência nos conteúdos planeados	*	*	*	*	4
Coerência na organização das actividades	*	*	*	*	4
Coerência na previsão dos recursos a utilizar	*	*	*	*	4

**Tema: Intervenção do professor da disciplina – desenvolvimento da actividade: sequencialidade, estrutura, organização dos dispositivos e materiais curriculares**

Categorias e Subcategorias	Turmas				F.Total
	1 CN	Ing	2 Mat	6 CT	
<b>Sequencialidade das estruturas de actividade</b> Expressa a sequencialidade das actividades a desenvolver Proporciona uma sequência global dos acontecimentos de ensino Utiliza uma estrutura de abordagem à matéria de ensino Utiliza uma estrutura específica de abordagem às matérias <b>Organização dos dispositivos e materiais curriculares</b> Conhecimento dos materiais curriculares Organização de recursos adequados à matéria de ensino <b>Promoção da coesão do grupo</b> Promoção de atitudes responsáveis dos alunos Valorização da auto-estima e autoconfiança Conversa informal com os alunos	***	**	*****	**	12
	***	**	*****	**	12
	***	**	*****		10
			*	**	3
	CN	Ing	Mat	CT	
	***	**	*****	**	12
	***	**	*****		12
	CN	Ing	Mat	CT	
	*	*	*	*	4
	*	*	*	*	3
	*	*	**	*	4

## Anexo 7 – Objectivos e Guiões das Entrevistas

### Anexo 7 a) Objectivos e Guião da Entrevista Semi-estruturada - Director de Turma

**Tema do estudo:** *Diferenciação Curricular: Uma abordagem das Práticas de Intervenção Educativa no Ensino Básico*

**Entrevistados:** Directores de Turma - 5º anos de escolaridade

#### Objectivos da Entrevista

- 1** – Questionar os directores de turma sobre as decisões tomadas no nível de planeamento e de «design» curricular, no âmbito do projecto curricular de turma, para responder à diversidade dos alunos.
- 2** – Inquirir os Directores de Turma sobre as componentes do currículo que foram introduzidas ou substituídas no projecto curricular de turma, tendo como referência o currículo nacional, de modo a corresponder às problemáticas específicas dos alunos.
- 3** – Saber que ambientes de aprendizagem são planeados e que metodologias foram adoptadas nos contextos específicos da turma.
- 4** – Saber como os Directores de Turma mobilizam toda a equipa educativa no sentido do planeamento, organização e configuração do currículo para cada turma.
- 5** – Compreender quais os procedimentos adoptados para verificar os resultados obtidos ao nível dos processos de organização e de desenvolvimento do currículo planeado.
- 6** – Percepcionar os problemas mais significativos decorrentes da organização de todo o processo de desenvolvimento curricular.

#### Guião da Entrevista Semi-estruturada - Director de Turma

Dados biográficos:

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Anos de serviço docente: \_\_\_\_\_

Anos de experiência de trabalho como director de turma: \_\_\_\_\_

#### Grupos de Perguntas:

##### 1º Grupo

- Na elaboração do projecto curricular de turma, qual foi a problemática ou problemáticas que teve em conta para a adequação do currículo nacional ao contexto real da sua turma?
- Com base na identificação de necessidades dos alunos, que prioridades foram estabelecidas para o desenvolvimento do referido projecto?
- Que critérios teve em conta na definição das prioridades?

##### 2º Grupo

- Que estrutura seguiu, relativamente às áreas disciplinares, no planeamento do currículo para a turma? Introduziu, substituiu ou retirou áreas?
- E para os alunos com NEE? Também optou pelas mesmas áreas definidas para o grupo/turma?
- Existem diferenças?

##### 3º Grupo

- Relativamente ao contexto real da sua turma, que saberes e competências são mais valorizados no planeamento do PCT (Projecto Curricular de Turma)?<sup>85</sup>
- No caso dos alunos com NEE, o que valoriza mais?
- Que actividades são mais privilegiadas e que práticas diferenciadoras são introduzidas no planeamento do currículo?
- Quais as estratégias de ensino mais utilizadas para corresponder às necessidades da turma?
- No caso dos alunos com NEE existem estratégias específicas?

##### 4º Grupo

- Para levar a cabo todo o processo de planeamento e desenvolvimento do currículo como é que se organizaram?
- Considera que a forma de articulação encontrada entre os docentes favorece a actividade de planeamento e desenvolvimento curricular?
- Considera que existe colaboração entre colegas?

##### 5º Grupo

- Que Instrumentos ou mecanismos de avaliação foram concebidos e utilizados para avaliar as diferentes finalidades dos projectos?
- Em que momentos é feita a avaliação do processo de (re)construção do currículo?
- De que modo são introduzidas no PCT novas formas de diferenciação curricular?

##### 6º Grupo

- Que problemas se depararam ou os de maior dificuldade de resolução nestes processos?
- Que necessidades de formação pode haver face a esses problemas?

<sup>85</sup> Substituir pelas questões: “No caso concreto, da turma de percursos curriculares alternativos, que saberes e competências são mais valorizados?” e “ Como é expressa curricularmente a adequação de necessidades de sensibilização dos alunos para a transição para a Vida Adulta?”

## **Anexo 7 b) Objectivos e Guião da Entrevista Semi-estruturada – Professores de Apoio/ Educação Especial**

### **Objectivos Entrevista Semi-estruturada**

**Tema do estudo:** *Diferenciação Curricular: Uma abordagem das Práticas de Intervenção Educativa no Ensino Básico*

**Entrevistados:** Professores de Apoio Educativo

- 1** – Questionar os professores de apoio sobre as decisões tomadas no nível de planeamento e de «design» curricular para os alunos com NEE.
- 2** – Inquirir os professores de apoio sobre as áreas currículo delineado para os alunos com NEE de modo a responder às suas problemáticas específicas.
- 3** – Saber que ambientes de aprendizagem são planeados e que metodologias foram adoptadas nestes contextos.
- 4** – Questionar os docentes de apoio sobre a natureza das suas funções, quer ao nível do planeamento e «design» curricular, quer ao nível da prática pedagógica referenciando as questões relativas ao aconselhamento a professores e ao trabalho directo desenvolvido pelos próprios docentes de apoio..
- 5** – Percepcionar os problemas mais significativos decorrentes da organização de todo o processo de desenvolvimento curricular e levar os docentes questionados a equacionar as necessidades de formação para eles próprios, para os docentes que trabalham com estes alunos e para outras pessoas que possam encontrar-se envolvidas devido à natureza dos casos.

### **Guião da Entrevista Semi-estruturada – Professores de Apoio/Educação Especial**

Dados biográficos:

Sexo: \_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ Anos de serviço docente: \_\_\_\_ Especialização: Sim/não \_\_\_\_

Anos de experiência de trabalho como professor de apoio educativo: \_\_\_\_

#### **Grupos de Perguntas:**

##### **1º Grupo**

- Na elaboração do currículo para os alunos com NEE que decisões são tomadas ao nível do processo de organização? Quem o elabora e como se organizam para o construir?
- O planeamento do currículo é uma actividade conjunta entre si e os professores das disciplinas ou é apenas feito por si?
- O que foi seguido como referencial curricular para planeamento específico para estes alunos?

##### **2º Grupo**

- Que estrutura foi seguida relativamente às áreas disciplinares, no planeamento do currículo para os alunos com NEE? Introduziu, substituiu ou retirou áreas?
- Que competências são mais valorizadas, no sentido de responder às suas necessidades específicas dos alunos com NEE?

##### **3º Grupo**

- Que actividades são mais privilegiadas e que práticas diferenciadoras são introduzidas no planeamento do currículo?
- Quais as estratégias de ensino mais utilizadas para responder às necessidades destes alunos? Existem estratégias específicas?

##### **4º Grupo**

- Que tipo de apoio é prestado aos professores das diferentes disciplinas para construir o currículo para os alunos com NEE?
- Como é que estrutura e organiza o trabalho de apoio educativo a desenvolver com os alunos com NEE? Apoia directamente todos os casos que lhe são distribuídos? Se não apoia como é feita a selecção dos casos?
- Existe algum tipo de apoio ou ajuda aos professores dos alunos com quem não trabalha directamente? Se existe, em que consiste este apoio?
- Refira, agora que modalidades de apoio são ministradas aos alunos com quem trabalha directamente? Este apoio é prestado dentro ou fora da sala e porquê?
- Quando trabalha com os alunos com NEE dentro da sala de aula, como é organizado o trabalho entre si e os professores das várias disciplinas? Como planificam a actividade diária?
- Existe divisão de tarefas entre si e o professor da turma?
- São destinados tempos e espaços para apoio, dentro do tempo destinado no horário para aquela disciplina? Como e quais?
- No desenrolar do trabalho de apoio, existem áreas curriculares que são mais privilegiadas? Quais? E porquê?

##### **5º Grupo**

- Considera que a forma de articulação encontrada entre os docentes favorece a actividade de planeamento e desenvolvimento do currículo?
- Considera que existe colaboração entre colegas? Quais os principais problemas encontrados? E quais as maiores carências ou necessidades de formação que identifica, relativamente a si, aos docentes com quem trabalha e outras pessoas envolvidas?

### **Anexo 7 c) Objectivos e Guião da Entrevista Semi-estruturada – Professores da Turma de Percursos Curriculares Alternativos**

**Tema do estudo:** *Diferenciação Curricular: Uma abordagem das Práticas de Intervenção Educativa no Ensino Básico*

**Entrevistados:** Professores responsáveis pela docência das áreas específicas dos percursos curriculares alternativos do 5º ano de escolaridade

#### **Objectivos da Entrevista**

- 1** – Questionar os professores responsáveis pelas áreas específicas sobre as decisões tomadas no nível de planeamento e de «design» curricular para os alunos da turma dos percursos curriculares alternativos..
- 2** – Inquirir os professores sobre o tipo de competências introduzidas nas áreas curriculares definidas, especificamente, para estes alunos.
- 3** – Saber que ambientes de aprendizagem foram planeados e que metodologias e estratégias foram adoptadas nestes contextos.
- 4** – Questionar os professores responsáveis pela docência das áreas específicas sobre a estruturação e condições de exequibilidade do trabalho desenvolvido.
- 5** – Percepcionar os problemas mais significativos decorrentes da organização de todo o processo de desenvolvimento curricular em torno desta especificidade.

#### **Guião da Entrevista Professores da Turma de Percursos Curriculares Alternativos**

##### **Dados biográficos:**

Sexo: \_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ Anos de serviço docente: \_\_\_\_

Anos de experiência de trabalho com turmas de currículos alternativos \_\_\_\_\_

##### **Grupos de Perguntas:**

###### **1º Grupo**

- Na elaboração deste currículo específico que decisões são tomadas ao nível do processo de organização? Quem o elabora e como se organizam para o construir?
- O que segue como referencial curricular para planeamento para estes alunos?

###### **2º Grupo**

- Que competências são mais valorizadas nesta(s) área(s) curricular(es) que lecciona?
- De um modo geral, qual a natureza dos conteúdos introduzidos?

###### **3º Grupo**

- Que actividades são mais privilegiadas e que práticas diferenciadoras são introduzidas no planeamento da(s) área/áreas específicas, tendo como referência os projectos curriculares de turma dos outros alunos da escola?
- Quais as metodologias e estratégias de ensino mais utilizadas para responder às necessidades destes alunos? Existem metodologias e estratégias específicas?

###### **4º Grupo**

- Como é que estrutura e organiza o trabalho a desenvolver na sala de aula/atelier?
- O espaço físico e temporal destinados para a docência das áreas específicas favorecem o desenvolvimento da planificação?
- Considera este processo de organização curricular adequado a estes alunos?

###### **5º Grupo**

- No desempenho das suas funções, enquanto professor e organizador de ambientes de aprendizagem específicos, que problemas se depararam em todo este processo? Refira os que considera terem sido os mais difíceis.
- Que necessidades de formação pode haver face a esses problemas, quer para si quer para os colegas implicados nesta estrutura organizacional?

## Anexo 7 d) Objectivos e Guião da Entrevista Semi-estruturada - Elemento da Gestão

**Tema do estudo:** *Diferenciação Curricular: Uma abordagem das Práticas de Intervenção Educativa no Ensino Básico.*

**Entrevistados:** Elemento do Órgão de Gestão – Presidente do Conselho executivo

### Objectivos da Entrevista

- 1** – Questionar o Órgão de Gestão do Agrupamento sobre as opções tomadas no âmbito político-organizacional para o atendimento à diversidade dos alunos daquela escola.
- 2** – Compreender os modos de organização/constituição das turmas do 5º ano de escolaridade de forma a corresponder às necessidades dos alunos.
- 3** – Perceber os pressupostos epistemológicos e as orientações que presidiram às decisões do Órgão de Gestão pelo funcionamento adoptado.
- 4** – Saber como o Órgão de Gestão, ao nível da liderança de todo o processo, consegue mobilizar os docentes e os recursos necessários à consecução dos objectivos a que se propõe.
- 5** – Percepcionar os problemas mais significativos decorrentes da organização de todo o processo de desenvolvimento curricular.

### Guião da Entrevista - Gestão

Dados biográficos:

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Anos de serviço docente: \_\_\_\_\_

Anos de experiência de trabalho em Gestão: \_\_\_\_\_

### Grupos de Perguntas:

#### 1º Grupo

- Sabendo que, à partida, a comunidade educativa desta Escola é caracterizada por uma complexidade e diversidade de situações, que opções, de carácter geral, adoptou como política educativa a seguir para esta Instituição?
- No contexto da micro-política instituída, as decisões tomadas foram sugeridas pela Administração Regional ou Geral?
- Para além das estruturas já existentes na Escola, como a Unidade de Surdos e a Sala Teacch, que outros modos de organização e/ou funcionamento encontrou no sentido de proporcionar uma resposta eficaz para todos os alunos?

#### 2º Grupo

- Que orientações legislativas seguiu para constituir os grupos/turmas?
- Para atender às questões da multiculturalidade dos alunos – como é o caso de alunos de etnia cigana, alunos com problemas graves de comportamento (provenientes de famílias negligentes e/ou disfuncionais), alunos filhos de imigrantes de diversas nacionalidades, entre outras situações, que aspectos foram considerados na organização das turmas?
- Havendo um número considerável de casos de alunos com NEE, que orientação seguiu para atender a esta especificidade?
- Que grau de importância foi atribuído às suas problemáticas e que factores pesaram na sua distribuição? Que reflexão foi feita sobre as possíveis escolhas organizativas, designadamente, sobre a opção de constituir turmas de percursos curriculares alternativos?

#### 3º Grupo

- As decisões que tomou sobre estas problemáticas são coincidentes com as orientações filosóficas em que acredita?
- De um modo global refira-se às principais linhas orientadoras que presidiram às suas decisões, enquanto elemento da gestão responsável por todo este processo de organização/funcionamento?
- A sua formação profissional é determinante para a tomada de decisões a que está confrontado diariamente ou apoia-se noutros fundamentos ou pressupostos?

#### 4º Grupo

- Para implementar as opções estruturais e organizativas que criou como mobiliza os docentes para aderirem às dinâmicas instituídas na Escola?
- Que aspectos considera mais relevantes ao nível da liderança deste processo?

#### 5º Grupo

- No desempenho da sua função enquanto “Gestor(a) da Escola”, que problemas se depararam nestes processos ou aqueles que se revelaram mais difíceis de resolver?
- Que necessidades de formação sente que serão pertinentes para fazer face a estes problemas, quer para si quer para os docentes envolvidos nestas dinâmicas?

## Anexo 8 - Protocolos de entrevistas - exemplos

### Anexo 8 a) Entrevista Semi-estruturada – Director de Turma

D - Turma 4 - DT 4

#### Dados biográficos:

Sexo: M Idade: 39 Anos de serviço docente:13

Anos de experiência de trabalho como director de turma: 6

Guião da Entrevista

#### Grupos de Perguntas:

##### 1º Grupo

- Na elaboração do projecto curricular de turma, qual foi a problemática ou problemáticas que teve em conta para a adequação do currículo nacional ao contexto real da sua turma?

Nós adequámos o projecto relativamente às características dos alunos, mas como não sou daqui é um bocado difícil conhecer os alunos. Então, as raízes dos alunos é só através do percurso escolar. É lógico que há muitas omissões e o ambiente familiar que era para ser conhecido nós não conhecemos. As tradições não conhecemos a única coisa que conhecemos, que ficamos mesmo a saber, é o percurso escolar dos miúdos. Tentámos inserir no PCT, as dificuldades. De acordo com as dificuldades que eles têm, tentámos detectá-las para as registarmos. No primeiro conselho de turma não dá para fazer isso, só no meio do 1º período é que começamos a descobrir, verdadeiramente, quem são os miúdos e as dificuldades que eles têm. Depois o 5º ano é um ano mais difícil, não estão habituados, eles deixam de ter um professor para terem 5 ou 6. Cada professor, logicamente, tem a sua maneira de pensar, há aqueles que se adaptam melhor, aqueles que se adaptam pior. É um bocado complicado.

- Com base na identificação de necessidades dos alunos, que prioridades foram estabelecidas para o desenvolvimento do referido projecto?

As prioridades eram detectar quais os miúdos com necessidades. Depois, reduzir ou não parâmetros de avaliação, ou os parâmetros dos conhecimentos deles, a turma tem dois alunos com Necessidades Educativas. Um deles está também integrado na Cerci, o outro não foi preciso mas tem acompanhamento nas aulas. A partir daí tentámos dar-lhes mais qualquer coisa em termos de conteúdos. Conteúdos não é dar-lhe em número mas é dar-lhe qualidade, de acordo com as capacidades deles. O que é que tentámos fazer também? Tentámos fazer, também, o que se calhar atrasou um bocadinho, foi o diagnóstico em termos de necessidade de psicólogo, coisas no género, que a escola não tem muitas hipóteses de fornecer isso, falei com alguns dos pais, o que são coisas que se arrastaram e agora só dá para o ano, devido à tal falta de conhecimento que nós temos, no início.

- Que critérios teve em conta na definição das prioridades?

Primeiro, conhecer a turma, falar com os colegas.

- Esses procedimentos foram em reuniões de conselho de turma?

Sim foram no Conselho de turma, nunca podemos defini-los sozinho. E depois é assim, eu como sou de uma área em que não é tão desenvolvida a oralidade, trabalhos de casa, registos escritos e por aí assim, torna-se mais difícil detectar as dificuldades deles. Por isso mesmo se não fosse o conselho de turma, eu, algumas dificuldades não as conseguiria detectar. Eles, a mim a oralidade, normalmente a oralidade dá para esconder muitas deficiências, de escrita então... porque é assim, um dos grandes males que se tem notado ultimamente, é os alunos até podem saber as respostas, não sabem é ler as perguntas. Cada vez nota-se mais isso, logicamente, leva às negativas que eles têm tido. Porque, normalmente, através da oralidade, se nós fôssemos perguntando e eles fossem respondendo com uma achega ou outra eles chegavam lá, em termos de escrita eles não conseguem.

##### 2º Grupo

- Que estrutura seguiu, relativamente às áreas disciplinares, no planeamento do currículo para a turma? Introduziu, substituiu ou retirou áreas?

Há um aluno que é retirado de algumas disciplinas. Ele vai ter com a professora de apoio, além de ter que ir à Cerci nas sextas-feiras. Para o outro aluno os professores adaptaram os conteúdos, às possibilidades dele, as disciplinas são as mesmas, os testes dele são mais curtos, as perguntas são mais directas, ou seja o teste dele é feito com adaptações. Tem um currículo escolar próprio e o outro aluno tem currículo alternativo. Este aluno revela muitos problemas ao nível da comunicação mas já fala mais. Este aluno quando se

começou a inserir na turma já estávamos neste terceiro período. O desenvolvimento do miúdo como pessoa agora é que se está a notar. Ou seja, ele começou a desenvolver quando os outros chegaram aqui e desenvolveram-se bem, ele como vinha ostracizado, só agora é que abriu a concha dele e começou a desenvolver-se agora, porque os outros já se aperceberam e aceitaram-no da forma que ele é. Então ele como o aceitaram, ele agora já não tem problemas.

- E para os alunos com NEE? Também optou pelas mesmas áreas definidas para o grupo/turma?

- Existem diferenças?

(Estão respondidas na questão anterior.)

### 3º Grupo

- Relativamente ao contexto real da sua turma, que saberes e competências são mais valorizados no planeamento do PCT (Projecto Curricular de Turma)?

O que consideramos mais importante é eles atingirem os conteúdos que os professores tinham programado. Depois começámos a dar, como a turma era um bocadinho barulhenta, mais valor às atitudes, também aos comportamentos, e começámos a valorizar os conhecimentos básicos. A turma é muito diferente, tenho ali alunos que têm notas muito boas e tenho outros que são muito desequilibrados. A turma, nota-se, nesta semana a turma ficou sem dois alunos que tiveram processos disciplinares. Perguntaram-me qual era a semana que eles deviam ficar de castigo, eu achei que era a semana que passou, porque era a semana cultural. Porque se lhe estivessemos a dar uma semana em que as aulas decorrem normalmente estávamos a dar-lhe um alívio, assim como era uma semana de convívio, de actividades que todos eles gostavam, e até queriam participar nas actividades físicas, e nós retirámo-lhes aquilo que eles gostam. É assim, para tentar melhorar comportamentos, agora eu em formação cívica falamos de comportamentos, falamos de atitudes, falamos daquilo que eles querem ser no futuro. Um destes alunos até queria ser polícia e eu disse-lhe que em empregos desses teria que ter o nono ano que é o que pedem agora. Outro aluno que o pai está preso, quando foi o 25 de Abril, falámos do que é ter liberdade e não ter e ele explicou o que era não ter liberdade e explicou muito bem. Fazer o transfer para a vida real, eles ao fim de dois dias, já passou. Estamos a tentar em termos comportamentais e de atitudes dar-lhes conhecimentos.

- No caso dos alunos com NEE, o que valoriza mais?

Estamos a tentar integrar mais um aluno que a mãe levou à psicóloga que fez uma nova avaliação psicológica. Estamos a pensar que deverá ter redução do currículo. Ele está com muitas negativas, eu falei com a mãe, logo mal ele começou a ter negativas chamei a senhora e disse-lhe que havia qualquer coisa que não estava bem. Ela disse que era ele que não estudava e arranjou-lhe um explicador. Ele melhorou um bocadinho mas nada de significativo. Eu chamei novamente a atenção da mãe e levou-o ao psicólogo que já tinha ido no 1º ou 2º ano de escolaridade. Veio a confirmar-se o que tínhamos detectado o distanciamento dele muito grande e um afastamento pelos estudos.

- Que actividades são mais privilegiadas e que práticas diferenciadoras são introduzidas no planeamento do currículo?

Em termos de actividades práticas eles participam em tudo, no desporto escolar, em todas as actividades que a escola tem eles participam em tudo. Além disso ainda temos os apoios, em Matemática. Quem quiser ir vai-se inscrever, os professores pegam nas deficiências, registam e propõem.

Mas em termos de actividades dentro da turma, que práticas são mais utilizadas?

É assim, cada professor avança ou retrocede na matéria quando vê que os alunos não captaram a mensagem e tentam sempre cada vez que eles se apercebem que há dificuldades através de testes de diagnóstico faz-se feed-back. Voltar atrás e iniciar novamente, também para alguns alunos não é por aí, porque a desmotivação é de tal forma que a escola a eles não lhe diz nada e eles não vêem futuro nas aprendizagens.

- Quais as estratégias de ensino mais utilizadas para corresponder às necessidades da turma? (não respondeu)

- No caso dos alunos com NEE existem estratégias específicas?

Para estes têm que ter. Alguns até têm um professor a apoiá-los na sala de aula. O que estes alunos fazem é o mesmo que a turma só que com a ajuda do professor de apoio mas depois o que lhe é exigido em termos de conhecimento é que é reduzido.

### 4º Grupo

- Para levar a cabo todo processo de planeamento e desenvolvimento do currículo como é que se organizaram? Já foi respondido mas tudo o que se faz é com base nas informações do conselho de turma. É detectado e tem que se registar quem tem mais dificuldades na Língua Portuguesa, em Matemática que são as tais disciplinas nucleares, quem tiver mais que dois níveis inferiores a dois tem que ficar registado. Os alunos estão todos assinalados, os que têm mais dificuldades e agora vêm-nos pedir que façamos um relatório sobre os alunos que poderão não transitar, ou seja isso também vai ficar no Projecto Curricular de Turma. Faz parte da avaliação. Isto é um instrumento de avaliação e um instrumento de quem vier para o



ano, ser um ponto de partida para quem pegar naquela turma. Temos outros instrumentos de caracterização que construímos no início do ano, para sabermos em que meio estavam inseridos.

- Considera que a forma de articulação encontrada entre os docentes favorece a actividade de planeamento e desenvolvimento curricular?

Esta escola funciona de maneira diferente, a meio do 2º período, há reuniões pedagógicas em que todos os professores ficam a saber as dificuldades de todos os alunos, da escola independentemente de os termos ou não, em que estão presentes todos os professores do mesmo ano e aí vai-se falando e pode haver confronto de ideias, ou não, mas através do conhecimento que alguns têm e das turmas, podemos chegar a uma conclusão e alterar certas maneiras de actuar que às vezes acontece, outras vezes não. O conselho de turma só reúne se aquela turma apresentar problemas evidentes. É assim eu tenho dois alunos que estão dentro da escolaridade obrigatória e ultrapassaram o limite de faltas, não preciso de marcar um conselho de turma o director de turma trata de tudo, marcar um conselho de turma só para informar que os alunos ultrapassaram o limite de faltas não se justificava.

- Considera que existe colaboração entre colegas?

### 5º Grupo

- Que Instrumentos ou mecanismos de avaliação foram concebidos e utilizados para avaliar as diferentes finalidades dos projectos?

Já foram referidos. O currículo da turma só fica actualizado quando acaba o ano. Há acções que vão sendo planeadas ao longo do ano. Com o conhecimento adquirido nesse momento podemos planejar melhor outras. Podemos adequar melhor. O projecto é sempre inacabado. Mesmo acabando o ano sentimos que o projecto ainda não acabou. Se formos rever tudo e se nós tivéssemos aqueles conhecimentos no início do ano se calhar as coisas teriam corrido de outra maneira. Teríamos começado o ano de maneira diferente. No 5º ano o primeiro período é um ano de adaptação para os alunos mas também é para os professores.

- Em que momentos é feita a avaliação do processo de (re)construção do currículo?

- De que modo são introduzidas no PCT novas formas de diferenciação curricular?

### 6º Grupo

- Que problemas se depararam ou os de maior dificuldade de resolução nestes processos?

Temos dois alunos que foram um bocado problemáticos. Um é repetente o outro não mas foi em termos de atitudes porque a pontualidade a assiduidade para eles influi bastante nos conhecimentos. Um destes se a matéria lhe agrada é o melhor aluno da turma. Os professores tentam captar a atenção dele, quando ele interfere nas aulas, estraga também a concentração dos outros. Quando perturbavam as aulas iam para o espaço ideias, mas conseguimos melhorar bastante isso agora já vão muito menos para lá.

- Que necessidades de formação pode haver face a esses problemas?

Quando não se tem o sucesso esperado devemos pensar nos miúdos, não é ir para o espaço ideias que vai fazer com que eles alterem os comportamentos. Eles poderiam sair mas deviam sair para dar continuidade à matéria.

Mas em termos de formação o que é que considera que devia haver para si e para os colegas?

Eu penso que no início do ano devia ser feita uma reunião com todos os encarregados de educação viessem mas só um de cada vez em que eles pudessem expor todas as dificuldades para que pudessem falar sobre o que achavam que o filho necessitava para nós também entendermos o outro lado. Temos uma aluna que só agora entendemos alguns dos seus problemas.

Mas que formação considera ser necessária para trabalhar com estes casos?

Nós somos professores mas não tirámos nenhum curso de psicologia e em termos psicológicos nós não temos a chave para fazermos as coisas bem e por outro lado podemos não estar. Porquê? Porque não temos formação nessa área.

Por exemplo porque é que aquele miúdo teve esta atitude. Porque se calhar se nós tivéssemos um bocadinho de formação em termos de psicologia, certas atitudes que eles demonstram na aula de rebeldia nós entendíamos melhor porque é que eles querem entrar por aquele lado. Se nós tivéssemos psicólogo aqui na escola, ele fazia a avaliação dos casos e quando chegávamos ao fim do primeiro período já funcionaria de outra forma. Aqui cada professor aqui não tem que ser só professor, tem que ser um pai para eles, psicólogo e às vezes é complicado.

**Anexo 8 b) Entrevista Semi-estruturada – Professor de Apoio/Educação Especial - exemplo**

Apoio 4

Dados biográficos:

Sexo: F Idade: 42 Anos de serviço docente: 21 Especialização: Sim

**Anos de experiência de trabalho como professor de apoio educativo: 17**

Guião da Entrevista

**Grupos de Perguntas:****1º Grupo**

- Na elaboração do currículo para os alunos com NEE que decisões são tomadas ao nível do processo de organização? Quem o elabora e como se organizam para o construir?

Os jovens com quem eu trabalhei este ano para além dos jovens surdos, foram jovens que eu não conhecia absolutamente nada, foi um trabalho que eu estive a fazer que eu nunca tinha feito, foi um trabalho a nível de 2º ciclo, mas foi um trabalho com miúdos que apesar de estarem no 2º ciclo nem sequer estão num primeiro ano de 1º ciclo. São jovens que andando entre os treze, catorze anos, que a maior preocupação que eu tive foi como é que estes jovens que um era não leitor e outro que o que sabe ler é muito pouco, o que é eles poderiam ter ganho com esse programa de forma a tornarem-se mais autónomos nesta sociedade. Foi mesmo essa a maior preocupação. Portanto, pensando na autonomia deles tive que ler todo o percurso escolar que eles tinham e pensando que tinha que lhe dar alguma coisa que para eles seja útil e então pensei a nível profissional o que é que era bom para eles. Agarrámos no português funcional. Há uma diferença muito grande entre eles. Apesar deles estarem juntos tive que tentar fazer uma diversidade de trabalho e que para o ano estou a tentar que eles estejam separados. Um dos alunos tem uma grande dificuldade em termos de comunicação, o grande problema dele é a nível de escrita e mesmo de capacidade de associar certos sons. Portanto tentar trabalhar ao máximo a linguagem estamos a tentar que tente trabalhar com a terapeuta da fala, isto é haver um trabalho de parceria entre o apoio educativo e a terapeuta da fala de maneira a que consigamos que ele desenvolva estas competências para que ele se possa tornar um aluno leitor.

- Quem elaborou o currículo para estes alunos? Foi o professor de apoio, foram os professores da turma?

Tive que ser só eu porque o director de turma não tinha qualquer resposta para lhe dar. A única informação que eu tinha dos anos anteriores foi aquilo que eu tinha nos processos porque nós estávamos a entrar numa situação nova. Nós acabámos por ter um corte com vocês que estavam anteriormente no terreno e tivemos que nos agarrar aos papéis, que era o que tínhamos, eram os papéis, que foi o nosso ponto de partida. Depois do primeiro contacto com os jovens e perceber o que é que eles eram capaz elaborei o programa para eles a nível de matemática funcional, português funcional e formação cívica que este ano achei que ele pode perfeitamente estar num grupo normal, na turma normal dele, para discutir as questões de formação cívica. Não faz sentido tirá-lo da turma.

- O planeamento do currículo é uma actividade conjunta entre si e os professores das disciplinas ou é apenas feito por si?

Não é apenas feito por mim. Quando veio outra professora de apoio educativo começámos sozinhas e tivemos que nos “desenrascar”, tivemos que avançar com a papelada, e a partir do momento que haviam mais pessoas comecei a fazer uma parceria muito diferente. Os próprios directores de turma não os conheciam. Não havia ninguém que conhecia estes alunos porque eles vieram para o 5º ano. Foi o arranjar de processos assim, mas ainda assim acho que conseguimos dar respostas adequadas porque efectivamente, sendo jovens não leitores, totalmente afastados das aprendizagens académicas tentámos dar-lhes aquilo que ia de encontro às necessidades deles.

- O que foi seguido como referencial curricular para planeamento específico para estes alunos?

A nível das áreas de expressão e actividades desportivas tive como referência o currículo nacional. Depois procurei coisas que fossem funcionais a nível da área do português onde ele pudesse identificar onde pudesse apanhar um táxi, onde é que é o hospital, onde é que é o multibanco, a nível da matemática que eles soubessem ver bem as horas, que eles soubessem viver situações diárias e a nível da formação cívica, passámos mesmo para a fase do faz de conta que eles até brincavam ao faz de conta de por exemplo se fosse ao hospital como é que deveria se atendido, como que deve reagir perante uma situação, foi tentar fazer-lhe uma regulação dos comportamentos que era uma coisa muito difícil, como estão inquietos, nos primeiros tempos quando eu lhes pedia alguma coisa, coisas que eles não tinham capacidade para fazer entrava a

frustração e batiam-se uns aos outros, faziam barulho, gritavam, arrojavam cadeiras metiam-se debaixo das mesas. O primeiro tempo que tive com eles foi difficilimo porque são muitos e com muitos problemas no grupo. Porque juntar esta gente toda foi bombástico. Isto foi feito para desenrascar a escola. Eu não queria formar aquele grupo, mas teve que ser.

## 2º Grupo

- Que estrutura foi seguida relativamente às áreas disciplinares, no planeamento do currículo para os alunos com NEE? Introduziu, substituiu ou retirou áreas?

No caso dos alunos com currículo alternativo foram substituídas áreas, pelas áreas do português funcional, matemática funcional, formação cívica adaptada, e foram introduzidas as actividades funcionais, reciclagem, agro-pecuária de forma a despistar competências a nível de sensibilização de uma vida futura.

- Que competências são mais valorizadas, no sentido de responder às suas necessidades específicas dos alunos com NEE?

Foram as competências práticas do dia a dia e que eles tivessem sucesso nelas, que eles sentissem que são capazes de fazer porque eles diziam “eu sou burro eu sou analfabeto, para quê fazer isso...” e eu dizia-lhe fazes só que fores capaz de fazer mas ele estava tão limitado que nem isso fazia. O que fazia hoje amanhã já não se lembrava. Arranji-lhe uma agenda, uma calculadora para apontar e fazer contas. No outro dia perguntei-lhe pela calculadora para fazermos contas ele disse-me que o pai ficou com ela e levou-a para a feira. Mas havia alguns que utilizavam a calculadora bem.

## 3º Grupo

- Que actividades são mais privilegiadas e que práticas diferenciadoras são introduzidas no planeamento do currículo?

O programa refere todas as áreas que se faz dentro e fora da escola, as actividades funcionais.

- Quais as estratégias de ensino mais utilizadas para responder às necessidades destes alunos? Existem estratégias específicas?

Além das questões práticas desenvolvidas com estes jovens que têm currículo alternativo existe também os que têm currículo escolar próprio e que um deles também tem uma actividade prática à quarta-feira à tarde fora da escola, fora do horário lectivo dele, e são coisas que vão de encontro às capacidades, além do mais há também coisas que é importante referir a articulação com centro de saúde para que este aluno fosse às consultas de nutricionismo. Existe outro aluno que tem problemas de saúde e pedimos que o médico de família nos pudesse, de alguma forma ver o que é que ele pode e não pode fazer na Educação Física e estamos a guardar. Sobre outra aluna com PC era outra professora que trabalhava com ela mas eu é que era a responsável de caso e fiz sempre tudo com elas, reunião com os pais e procurava também a situação adequada a ela. Ela é alternativo mas houve a questão do Makaton, e inicialmente tínhamos a família que estava muito reticente, porque a mãe tinha que saber comunicar com ela e seria de todo conveniente implicar a família. Desenvolveu muito a comunicação porque ela tem capacidades.

## 4º Grupo

- Que tipo de apoio é prestado aos professores das diferentes disciplinas para construir o currículo para os alunos com NEE?

Falei com os professores e cada um dentro da área da sua disciplina procuraram fazer a redução parcial do currículo ou simplificar os conteúdos dar-lhe uma avaliação de forma a que o aluno tivesse sucesso naquilo que vai desenvolver para que depois não se sintam frustrados. Eu primeiro fiz com eles a parte inicial das estratégias e objectivos gerais com o director de turma e os conteúdos foi cada professor de cada disciplina.

- Como é que estrutura e organiza o trabalho de apoio educativo a desenvolver com os alunos com NEE? Apoiar directamente todos os casos que lhe são distribuídos? Se não apoia como é feita a selecção dos casos?

Estruturei o grupo de alunos dentro das competências deles das capacidades dentro dos comportamentos, dentro das impossibilidades de estarem alguns dentro de algumas turmas tentei gerir os horários de maneira a que eles estivessem comigo. Não estavam sempre juntos os mesmos, o grupo maior estava junto na formação cívica e resto tinha pequenos grupos dois três alunos por grupo. Ou era a matemática funcional ou o português funcional e os outros tinham apoio de retaguarda. Directamente não apoiei todos os casos que me foram distribuídos, apoiei os casos de alínea i) mais graves e os outros foram dados aos outros professores de apoio que eram de outras escolas. A selecção foi um pouco quem apoia este? E eu dizia AH posso ser eu. Portanto, foi aleatória.

- Existe algum tipo de apoio ou ajuda aos professores dos alunos com quem não trabalha directamente? Se existe, em que consiste este apoio?

Existe a articulação. Nós falamos sobre os casos, falamos sobre as necessidades. Há vezes há problemáticas que não se sabem resolver, fazemos conselhos de turma.

- Refira, agora que modalidades de apoio são ministradas aos alunos com quem trabalha directamente? Este apoio é prestado dentro ou fora da sala e porquê?

Só faço apoio fora da sala de aula. Conseguimos outros professores de apoio educativo. Dentro do meu horário eu não conseguia fazer apoio dentro da sala porque eram mais os alunos do que as horas para os apoiar.

- Quando trabalha com os alunos com NEE dentro da sala de aula, como é organizado o trabalho entre si e os professores das várias disciplinas? Como planificam a actividade diária?

Quando tínhamos conselho de turma eu fazia o feed-back do meu trabalho, sistematicamente não fazia, articulava mais com o director de turma. Estes alunos têm muitos professores. Semanalmente não fazia porque não havia tempo. Fazia era com o professor de apoio educativo que estava dentro da sala da aula e aí ia sabendo como é que as coisas se passavam. Felizmente os casos que eu era responsável de caso evoluíram muito mudaram o comportamento e tiveram melhores desempenhos.

- Existe divisão de tarefas entre si e o professor da turma?

Não se coloca porque eu não trabalho dentro da sala de aula. Mas ainda assim preparamos muitas coisas em conjunto. Não era propriamente uma divisão de tarefas porque entretanto os professores das disciplinas estão ainda muito por fora da documentação exigida e dos formulários, misturam tudo.

- São destinados tempos e espaços para apoio, dentro do tempo destinado no horário para aquela disciplina? Como e quais?

Nós fizemos o horário para os alunos mas têm muitos tempos fora da sala de aula.

- No desenrolar do trabalho de apoio, existem áreas curriculares que são mais privilegiadas? Quais? E porquê?

Sim aquela que já foram focadas.

## 5º Grupo

- Considera que a forma de articulação encontrada entre os docentes favorece a actividade de planeamento e desenvolvimento do currículo?

No dia a dia eu acho que ainda podíamos encontrar se possível mais tempo para articular falta-nos tempo para articular, tanto com os professores das disciplinas como com os colegas de apoio. Falta-nos tempo. Cada um de nós está a apoiar demasiados alunos, por isso é que não temos tempo e não temos pontos de encontro, pelo menos formalizados. Acaba por ser muitos momentos em que andamos a resolver coisas à pressa que às vezes falham, não surgem como deve ser, quando pensamos que toda a gente percebeu, afinal não perceberam. A primeira vez que falei sobre os formulários aos professores as pessoas pareciam que tinham percebido mas afinal não porque na prática não se aplica.

- Considera que existe colaboração entre colegas? Quais os principais problemas encontrados? E quais as maiores carências ou necessidades de formação que identifica, relativamente a si, aos docentes com quem trabalha e outras pessoas envolvidas?

Houve colaboração entre colegas, às vezes os directores de turma ficam um pouco à espera que nós lhes indiquemos o que é preciso fazer.

Eu acho que mesmo a nível do ensino regular tem que haver nos currículos das Universidades alguma formação, pelo menos ensinar a pesquisar a cerca de.... No mínimo que tenham uma sensibilização para saberem encontrarem respostas. Eu sei que no pré-escolar e 1º ciclo já existe mas no 2º e 3º ciclo não sei.

Para mim eu acho que estamos sempre a aprender, além da auto-formação, eu acho que é importante continuarmos a frequentar acções de formação bem organizadas. O meu curso de base é educadora de infância mas falta-me preparação ao nível dos outros ciclos de ensino. Mesmo a nível destes jovens tive que fazer alguma auto-formação. Eu para estes jovens li muita coisa sobre comportamentos, portanto já tinha preparação por assim dizer para trabalhar com eles.

### **Anexo 8 c) Entrevista Semi-estruturada – Professor da Turma de Percursos Curriculares Alternativos - exemplo**

Dados biográficos:

Sexo: F Idade: 44 Anos de serviço docente: 21anos

**Anos de experiência de trabalho com turmas de currículos alternativos: 2 anos**

Guião da Entrevista

#### **Grupos de Perguntas:**

##### **1º Grupo**

- Na elaboração deste currículo específico que decisões são tomadas ao nível do processo de organização? Quem o elabora e como se organizam para o construir?

Aquilo que me pareceu e esteve sempre como base de trabalho, como ponto de partida foi delinear o nosso trabalho por áreas disciplinares. Evitar pôr nos currículos mais do mesmo ou seja repetir programas, repetir currículos que estão previamente definidos, não. Quisemos adoptar uma metodologia muito prática ou seja conseguimos trabalhar em área disciplinar retirando os conteúdos que nos interessariam, claro, de modo a que não ficassem prejudicados relativamente às competências exigidas no currículo nacional. Esse é o nosso ponto de partida. Achámos que não tínhamos que os prejudicar aí, só que adaptámos às suas características porque de acordo com o Despacho que regulamenta estas turmas de percursos curriculares alternativos. É assim, são crianças muito desmotivadas, são jovens com défice de aprendizagem, então nós tentámos, de acordo com o currículo adaptar coisas muito práticas.

O que segue como referencial curricular para planeamento para estes alunos?  
(Ver anterior)

##### **2º Grupo**

Que competências são mais valorizadas nesta(s) área(s) curricular(es) que lecciona?  
De um modo geral, qual a natureza dos conteúdos introduzidos?

A pesquisa, a recolha, a interpretação, o saber fazer, o ir à procura de informação, levá-los a descobrir e muitas vezes levá-los a concretizar as suas aprendizagens, essencialmente em trabalhos práticos. Foram retiradas algumas disciplinas e substituídas por outras mais práticas e mais motivadoras. Por exemplo o homem ambiente é uma mistura dos conteúdos da História e Geografia de Portugal com as Ciências. É evidente que entrosámos os conteúdos. Eles estão lá na planificação. Está lá tudo só que estão entrosados. Eu ao falar nos povos pré-históricos, por exemplo, vou falar no seu habitat e aí estou a entrosar com as Ciências. E as Ciências também. Ao falar de animais ou de alimentação procura-se entrosar com uma época. Os nossos alunos fazem sempre muitos trabalhos práticos. Os trabalhos práticos são muitas vezes valorizados como os testes.

##### **3º Grupo**

- Que actividades são mais privilegiadas e que práticas diferenciadoras são introduzidas no planeamento da(s) área/áreas específicas, tendo como referência os projectos curriculares de turma dos outros alunos da escola?

Todo o projecto curricular de turma procura sempre ser muito transversal. Procura ter uma linha unificadora, com uma grande transversalidade. São trabalhados temas, onde todas as disciplinas consigam integrar-se. Este ano, que passou esta turma em Expressão Dramática, tivemos um projecto que eu acho que foi muito bem conseguido porque trabalhámos com todos. Trabalhámos os afectos, a educação sexual, trabalhámos determinadas competências de cidadania, entrou a Língua Portuguesa, entrou a Educação Visual e Tecnológica, a educação Musical e eles adoraram, o que nos leva a dizer que foi um projecto muito bem conseguido, por parte dos alunos e tudo. Eles, próprios, sentiram que conseguiram fazer alguma coisa com sucesso, a turma inteira, o que significa que para o ano temos que apostar mais neste tipo de trabalho. Se for trabalho unicamente de estudo eles acabam por se desmotivar.

- Quais as metodologias e estratégias de ensino mais utilizadas para responder às necessidades destes alunos? Existem metodologias e estratégias específicas?

Foi o trabalho de grupo, sem dúvida, tentámos fomentar o trabalho colaborativo, grupos com uma dinâmica de sucesso maior, tentavam ajudar os outros. Mas eles são uma turma muito reduzida nem sempre foi fácil fazer grupos. Para o ano temos que continuar com o trabalho de grupo e inter-ajuda porque a competitividade não pode ser mesmo a competitividade, aquela competição saudável que surge entre os grupos não pode ser porque eles são miúdos muito fragilizados. Qualquer tipo de competição assusta-os mesmo entre os seus pares. São muito, muito marcados pelo *insucesso*. A primeira palavra deles é não sou capaz e se ouvem críticas dos seus pares desanimam com muita facilidade. O que tem que ser sempre valorizado e trabalhado é mesmo este trabalho colaborativo e não a competição, que pode ser saudável desde que devidamente orientada, mas neste caso não. Acusam-se muito e muito facilmente, ficam tristes e desistem à primeira.

#### 4º Grupo

- Como é que estrutura e organiza o trabalho a desenvolver na sala de aula/atelier?

É muito trabalho de pares, ou de grupo, grupo reduzido, eles também são dez, onze. O trabalho que funciona melhor é o trabalho de pares. Qualquer ficha de trabalho, qualquer pesquisa é muito difícil de concretizar sozinhos.

- O espaço físico e temporal destinados para a docência das áreas específicas favorecem o desenvolvimento da planificação?

O trabalho em termos de organização foi muito cansativo mas muito positivo. Devo confessar, porque de quinze em quinze dias tínhamos reunião, embora preconizadas na lei, mas independentemente de estarem legisladas, orientavam-nos porque de quinze em quinze dias, nós conselho de turma e todos os docentes, fazíamos o ponto da situação do trabalho desenvolvido. Houve momentos de maior sucesso, de maior desânimo, de maior ânimo, bem também nós sofremos isso tudo, mas aquela estruturação do trabalho fazia com que o conselho de turma funcionasse. O que é que eu quero dizer com isto? Não funcionava apenas no papel, tínhamos as planificações de aula e eu sabia o que as minhas colegas estavam a fazer e vice-versa e às vezes adaptávamos já que a minha colega estava a dar isto eu vou fazer aquilo. Desta forma a planificação favoreceu e rentabilizou o trabalho. Notou-se, houve ali duas ou três semanas que por contingências várias não nos pudemos reunir, questões de calendário, avaliações, e é engraçado que sentimos ali a falta porque eu ia fazer o meu plano de aula e faltava-me saber o que é que a outra colega vai fazer. Bem arranjamos sempre maneira de solucionar isso, basta falarmos no intervalo, mas, estas reuniões, embora fossem realmente formais porque tinham acta, registo, do trabalho desenvolvido, funcionavam mesmo como grupo de trabalho. Todo o conselho de turma, acho que gostou. Encarámos isto como mais uma que temos que fazer, mais uma reunião que temos, mais uma tarefa árdua, mas não, depois tornou-se produtiva. E até digo sinceramente, até acho pena que todas as reuniões e todos os conselhos não pratiquem esta modalidade, porque o trabalho fica rentabilizado. Não é mais trabalho, é rentabilizar. Porque temos a noção o que é que o outro colega vai realizar, porque a transversalidade não pode ser construída só no papel. E sobre os resultados as coisas ficam lindamente planificadas, mas na prática, às vezes há que fazer reflexões e reapreciações que estes encontros permitem.

Relativamente às disciplinas os tempos eram apropriados mas sentimos que temos que fazer ajustes, por exemplo a Expressão Dramática a funcionar à tarde é uma má aposta porque eles já estão um bocado cansados e é uma aula de grande criatividade, de grande energia, e então temos que propor esse horário para de manhã por outro lado as TIC propusemos mais 45 minutos, porque eles não têm computador em casa necessitam de treinar bastante e temos que partir da TIC como pólo organizador do nosso trabalho porque se todos os outros lucram este então ainda mais.

- Considera este processo de organização curricular adequado a estes alunos?

Foi sem dúvida e eu digo sim, com grande ponto de exclamação porque à priori estes alunos estavam condenados a mais um ano de insucesso. Eu não vou garantir que as aprendizagens deles do ponto de vista científico estejam perfeitas porque não estão mas pelos menos ganharam em termos pessoais uma valorização do seu trabalho a realizar, conseguimos motivar para algumas tarefas do dia a dia, estão perfeitamente adaptados ao espaço escola e à turma criaram empatia connosco e nós com eles e nenhum desistiu até à data nenhum desistiu e isso foi uma grande vitória. É um desafio, é uma experiência muito positiva. Eles vêm de famílias com graves lacunas, de famílias desestruturadas, alguns com comportamentos desviantes e estes miúdos são talhados para o risco e para o insucesso, à partida. Se nós os conseguirmos agarrar dois anos, o risco fica adiado. Entretanto eles crescem e vêm que se calhar no meio disto tudo valeu a pena. Eu pelo menos acredito nisso. Depois temos que os encaminhar para cursos profissionais e há aqui miúdos que estão apostados em trabalhar e ter a sua vida porque em casa vêm o desemprego, as prisões e eles querem fugir disso. Nós, muitas vezes, falamos com eles sobre estas coisas, o professor também um amigo, como é óbvio. Por isso, acho que esta organização tem toda a razão de ser. São miúdos que precisam muito de escola, precisam muito mais que os outros.

#### 5º Grupo

- No desempenho das suas funções, enquanto professor e organizador de ambientes de aprendizagem específicos, que problemas se depararam em todo este processo? Refira os que considera terem sido os mais difíceis.

Agora no final do ano olho para trás, o arranque foi um bocadinho difícil. Às vezes eu não, falando de mim é evidente que sei o que se passa com os meus colegas, conseguia perceber as dificuldades deles por incrível que pareça. Tenho vinte anos de serviço a trabalhar com crianças com dificuldades mas a fragilidade a carência destes alunos era tão grande, mexia com tantas coisas, não só em termos de conhecimentos de cultura, como também em termos pessoais misturava-se ali tudo. Aquele medo de determinadas coisas. Fiquei muitas vezes tolhida por aquelas pessoas que tinha ali à minha frente porque eles estavam marcados por algumas situações que lhes tolhia qualquer aprendizagem. Inibia-os. Projectar a voz o gritar ou expor um sentimento, para eles às vezes era complicadíssimo e eu não conseguia perceber porquê. Tive que desmontar aqueles medos aquelas coisas que a mim em termos pessoais foi a maior dificuldade. Isto condicionava o que era planificado. Tive momentos que pensei eu não vou conseguir porque eles não são capazes mas eu não posso transmitir isto como é óbvio tenho que acreditar que eles são capazes, deixa lá ver o que se vai passar. Todos nós sentimos que tivemos que nos adaptar a eles. Eles tinham baixas

expectativas em relação a si próprios e então desmontar isto, eles diziam, «eu sou burro, eu não tenho memória, eu não consigo guardar isto na minha cabeça» por isso é que no dia 1 de Junho vê-los representar frente à escola inteira aquela peça de teatro que levou seis meses a montar, em que eles tremiam que nem varas verdes e diziam-me «nós não somos capazes» e eu sempre a apostar que eram, claro, foi a grande vitória porque ali estava o trabalho de muitas disciplinas e no final ficaram muito contentes e vieram dizer-me «Ah! afinal nós somos bons». Isto é mesmo verdade. Recursos logísticos falta de material não tivemos, nós não usamos os manuais estabelecidos, vamos buscar coisa a vários sítios e construímos os materiais de trabalho, tivemos sempre apoio, recursos, tudo, penso que nada nos faltou em termos gerais. A grande barreira foi vencer estes medos deles e é engraçado porque no final já temos uma menina a dizer que ser juíza e porque não, enquanto que no início detestavam a escola.

- Que necessidades de formação pode haver face a esses problemas, quer para si quer para os colegas implicados nesta estrutura organizacional?

No domínio da psicologia, no domínio das relações interpessoais eu penso que ajudaria a planear melhor as actividades a desenvolver. No combate às dificuldades de aprendizagem, eu acho que de uma maneira ou de outra lá vamos conseguindo, porque somos pessoas de bom senso e a maneira como enfrentamos os problemas. Nós temos que ver a situação diagnosticar e voltar a diagnosticar porque é fundamental. Eu acho que nos faz muita falta trabalhar em equipa com um psicólogo, que nos pudesse orientar neste processo porque o que nós fazemos é do senso comum mas se queremos fazer um trabalho mais de fundo, temos que ter alguém com experiência na área que nos ajude. Tivemos a sorte de ter um conselho de turma muito coeso. Formamos uma boa equipa de trabalho e apostaram e agiram muito pelas suas experiências contribuindo para um bom suporte de trabalho

#### **Anexo 8 d) Entrevista Semi-estruturada – Elemento da Gestão**

Presidente do Conselho Executivo

Dados biográficos:

Sexo: F Idade: 46 Anos de serviço docente: 24

**Anos de experiência de trabalho em Gestão: 12**

Guião da Entrevista

#### **Grupos de Perguntas:**

##### **1º Grupo**

- Sabendo que, à partida, a comunidade educativa desta Escola é caracterizada por uma complexidade e diversidade de situações, que opções, de carácter geral, adoptou como política educativa a seguir para esta Instituição?

Relativamente à diversidade de situações e complexidade de casos tomei as medidas que, evidentemente, o Decreto-Lei 319/91 contempla para além de uma estrutura organizacional que no fundo suporta a aplicação e o desenvolvimento dessas medidas. Portanto estamos a funcionar com um núcleo de Educação Especial em que há uma Coordenadora de Núcleo e em que todos os elementos de Educação Especial tanto do grupo 910 como do grupo 920 são pelo menos responsáveis de caso de um universo de meninos com problemas graves ou muito graves. Para as crianças de 1º ciclo temos os professores a leccionar em pós lectivo o acompanhamento ao estudo, em que são supostamente os professores titulares das turmas do 1º ciclo, sobretudo, com aos alunos com mais dificuldades, trabalham competências que estão mais atrasadas no nível de desenvolvimento no estudo e nessas áreas. A nível de 2º e 3º ciclo, nós na distribuição de serviço docente temos sempre uma preocupação uma prioridade que é utilizar horário não lectivo dos professores para fazerem apoio pedagógico aos alunos sinalizados ou com algumas dificuldades.

- No contexto da micro-política instituída, as decisões tomadas foram sugeridas pela Administração Regional ou Geral?

Pela direcção regional foi sugerido o funcionamento da Unidade de Surdos e da sala Teacch, sendo que está em curso uma outra proposta da qual ainda não temos conhecimento em termos de decisão de um pedido de funcionamento de sala de multideficiência.

- Para além das estruturas já existentes na Escola, como a Unidade de Surdos e a Sala Teacch, que outros modos de organização e/ou funcionamento encontrou no sentido de proporcionar uma resposta eficaz para todos os alunos?

A sala de multideficiência que está em curso o pedido de funcionamento.

##### **2º Grupo**

- Que orientações legislativas seguiu para constituir os grupos/turmas?

Nós tentamos dentro do possível constituir as turmas de acordo com o definido no Despacho como é evidente, sendo que por vezes acontece não conseguirmos cumprir o estipulado no referido Despacho,

porque é de facto devido à grande complexidade de diversidade de casos, acontece que muitas vezes, também tendo em conta a rentabilização dos recursos, é necessário constituir uma turma como por exemplo com quatro meninos de alínea i) ensino especial, ou com cinco meninos. Porque por exemplo os meninos surdos, segundo o Despacho que enquadra a Unidade devem ficar preferencialmente na mesma turma, independentemente do número de alunos que são portadores dessa deficiência, a surdez. Temos turmas de meninos ouvintes com meninos surdos, constituídas em que por exemplo há quatro ou cinco meninos surdos, ou seja não de cumpre o Despacho que enquadra a constituição de turmas, uma vez que esse Despacho implica que não se contemplem mais do que duas alíneas i)- duas deficiências na mesma turma. A nossa preocupação, tentando sempre cumprir o Despacho da constituição de turmas. É exactamente colocarmos, por exemplo, alunos portadores da mesma deficiência, estou a lembrar-me este ano vamos ter dois alunos portadores de trissomia 21, nesta escola, na escola sede, podendo ter contemplado um numa turma outro noutra turma mas sabemos que os recursos que temos são cada vez em menor número, as deficiências cada vez são em maior número, uma vez que não há outra resposta educativa para além das escolas, outras instituições a funcionarem e a aceitarem estes casos, e isso leva-nos, de forma estratégica a incluir, por vezes mais do que dois meninos portadores de deficiência na mesma turma para rentabilizar o apoio especializado.

- Para atender às questões da multiculturalidade dos alunos – como é o caso de alunos de etnia cigana, alunos com problemas graves de comportamento (provenientes de famílias negligentes e/ou disfuncionais), alunos filhos de imigrantes de diversas nacionalidades, entre outras situações, que aspectos foram considerados na organização das turmas?

Tendo de facto alunos com um percurso com insucesso considerável em termos escolares, acabamos por optar pela constituição de uma turma de percursos curriculares alternativos, onde nos é possível de facto desenhar um currículo à medida das capacidades dos alunos, por forma a que lhes seja garantida, de alguma forma, o sucesso escolar ao longo do Ensino Básico. Tendo surgido enquadramento legal e nós temos sentido essa necessidade formámos esta turma. Para podermos avançar, evidentemente que sinalizámos todas as situações que se enquadravam nesse Normativo e constituímos essa turma.

Em termos de multiculturalidade dos alunos conseguimos ver aprovado, já alguns anos, o projecto que é um projecto que tem como objectivo, exactamente, a integração e a boa convivência entre culturas diferentes por forma a não haver confronto e esse projecto Musé-pe que funciona na escola X há cerca de pelo menos 10 anos este ano vimo-lo reforçado porque candidatámo-nos com ele ao programas «Escolhas» e no distrito foi o único seleccionado a nível do programa. Está reforçado porque conta com especialistas das várias áreas, tanto da arte como da psicologia a tempo inteiro para, exactamente, trabalharem essa questão da multiculturalidade, entre famílias e entre comunidade. Este projecto é específico para esta escola, embora abranja também o Jardim de Infância, uma vez que os alunos que chegam à escola provêm do jardim de infância ou seja os casos acabam por ser os mesmos, os problemas acabam por ser idênticos. De maneira que propus à Coordenadora do Projecto que o estendesse ao Jardim de Infância e começasse em termos de prevenção a trabalhá-lo também com os pequeninos. Estes casos são mais notórios naquela escola porque, sobretudo as raparigas de etnia cigana, que é uma das etnias de mais de difícil trato, porque têm problemas específicos muito concretos e por vezes esbatê-los não é fácil, as raparigas não chegam ao 2º ciclo porque, entretanto estão na fase da puberdade e a partir desse momento deixam de ir à escola e em termos culturais as famílias proíbem as crianças de frequentar a escola. Só aí já há uma crivagem em relação a esta escola depois os rapazes, a maior parte deles inscrevem-se na escola no 5º ano, início do 2º ciclo, mas por muitos esforços tenhamos feito há casos de abandono. Acabam por chegar ao final da escolaridade obrigatória muito poucos alunos.

- Havendo um número considerável de casos de alunos com NEE, que orientação seguiu para atender a esta especificidade?

- Que grau de importância foi atribuído às suas problemáticas e que factores pesaram na sua distribuição?

Que reflexão foi feita sobre as possíveis escolhas organizativas, designadamente, sobre a opção de constituir turmas de percursos curriculares alternativos?

Em conselho pedagógico foram definidos critérios de selecção. Havendo aquele enquadramento legal que permite a constituição dessas turmas especiais foram definidos critérios ou seja no fundo foi definido o perfil do aluno que se enquadrava nesse Normativo. A partir daí com os critérios definidos os conselhos de turma fizeram uma análise de cada situação que tinham que se enquadravam nesse perfil. Assim foi feita a selecção e escolha dos alunos que usufruem desse currículo alternativo.

Fiz reuniões com os pais, eu própria as fiz, expliquei, os pais aderiram de forma muito, muito positiva da integração dos seus educando nessa turma, acharam que era uma resposta adequada e alternativa ao currículo normal, uma vez que à partida seria garantido uma taxa de sucesso muito superior aquele que eles vinham tendo ao longo da sua escolaridade.

### 3º Grupo

- As decisões que tomou sobre estas problemáticas são coincidentes com as orientações filosóficas em que acredita?

Claro que sim senão não as tomaria.



- De um modo global refira-se às principais linhas orientadoras que presidiram às suas decisões, enquanto elemento da gestão responsável por todo este processo de organização/funcionamento?

As principais linha orientadoras que presidem às minhas decisões é exactamente a inclusão dos alunos ou seja todos segundo a nossa lei de bases e segundo a constituição devem ter as mesmas oportunidades e como todos somos diferentes quem faz gestão deve ser sempre sensível à diferença por forma a encontrar a resposta diferente necessária para essa diferença. No fundo é o motor que move toda a gestão e toda a organização deste Agrupamento.

- A sua formação profissional é determinante para a tomada de decisões a que está confrontado diariamente ou apoia-se noutros fundamentos ou pressupostos?

São importantes as duas. É importante a formação profissional e é importante os outros pressupostos que têm a ver com a formação pessoal e social. Acaba por ter a ver com a parte da formação e com a parte da pessoa enquanto pessoa.

#### 4º Grupo

- Para implementar as opções estruturais e organizativas que criou como mobiliza os docentes para aderirem às dinâmicas instituídas na Escola?

Eu tento sempre partir de uma base de diálogo, uma base de diálogo aberto com os docentes e eu quando acho que é necessário proceder a alterações faço essa necessidade no âmbito do grupo que está à partida implicado. Há sempre lugar a reflexão, debate, e a decisão sendo que quando eu acho muito importante determinada decisão, lanço essa base do diálogo já nessa perspectiva. Quando não se chega a consenso acabo por decidir eu, depois de esgotar todas as hipóteses de diálogo e eu se mantiver a minha convicção, de que determinada mudança é importante, então opera-se essa mudança com a convivência dos docentes.

- Que aspectos considera mais relevantes ao nível da liderança deste processo?

A questão da relação, a questão do diálogo, a questão do pedir parecer sobre qualquer questão. Tudo isso é importante, depois evidentemente, sempre que se esgota todo esse processo de diálogo e reflexão conjunta, sobre determinado problema, se não chegar a consenso eu decido de acordo com aquilo que eu acredito que é o mais válido.

#### 5º Grupo

- No desempenho da sua função enquanto “Gestor(a) da Escola”, que problemas se depararam nestes processos ou aqueles que se revelaram mais difíceis de resolver?

Nestes processos há vários problemas e os problemas maiores mexem, sobretudo, com determinados encarregados de educação que têm dificuldade em aceitar os problemas dos seus filhos e já tem acontecido e este ano aconteceu a não entrada de um aluno no Regime Educativo Especial sendo que havia matéria comprovada e diagnosticada e os pais não aceitaram. Ai os pais não aceitando, a escola pouco ou nada pode fazer em relação à resposta normal dada a todos os alunos e que tem preparada para todos os alunos. A outra questão muitas vezes tem a ver com os titulares da turma em que os titulares foram habituados a – os meninos que não têm problemas são os meus alunos, os meninos que têm problemas hão-de ser da responsabilidade de alguém que não da minha. Essa questão também não tem sido fácil de resolver com os titulares. Porque há uma cultura criada de há muitos anos a esta parte que se instituiu mesmo como cultura profissional em que os meninos, para já os professores de 1º ciclo foram habituados a trabalhar a pares mesmo não havendo deficiência na turma, bastava haver uma pequena dificuldade de aprendizagem perfeitamente ultrapassável pelo professor titular da turma e foi instituído que perante essas situações haveria dois professores a tratar desse assunto, um com a turma, outro com esses meninos com problemas. Por outro lado nesta fase do campeonato há progressos, sem dúvida nenhuma, porque foram confrontados com a situação de meus amigos a turma é vossa e a turma são todos os alunos que a constituem. Há alguns progressos, no entanto, há ainda dificuldades. Acredito que sejam superadas.

- Que necessidades de formação sente que serão pertinentes para fazer face a estes problemas, quer para si quer para os docentes envolvidos nestas dinâmicas?

Eu acredito muito na formação em contexto de trabalho, em contexto de sala de aula, ou seja uma componente teórica, sobre esta temática sobre esta matéria na inclusão de alunos com problemas, com deficiências, com dificuldades de aprendizagem e por outro lado fazer da sala de aula um atelier onde se aplique essa teoria. Ter alguém que supervisionasse e acompanhasse na prática a implementação das questões teóricas.

Em termos de gestão tive uma formação que considerei preciosa, tive várias formações em regime de internato, várias semanas. Essas formações forma um pouco no sentido do que referi, ou seja tínhamos, de facto componente teórica, reflexão conjunta e o desenho de projectos que depois eram implementados a nível de escola, tendo por base a gestão, a gestão escolar no que respeita à Educação Especial. Isso é importantíssimo porque, para além de experimentarmos nas nossas escolas a gestão, a gestão de recursos, de material, pedagógico, humanos, etc. para além dessa componente tínhamos também a hipótese de nos encontrarmos a nível regional ou nacional e trocar experiências interessantes e que de alguma forma podem vir a enriquecer a nossa prática. Nesse período de tempo aí há uns anos atrás a política educativa apostou nessa formação mas deixou de apostar ou seja de há seis anos a esta parte nunca mais houve qualquer oferta formativa relativamente a esta matéria, sobretudo que diga respeito à gestão.

## Anexo 9 - Recorte das Unidades de Registo

### Anexo 9 a) - Entrevista DT- exemplo

Categorização do discurso	Unidades de Registo/Contexto
Características dos alunos	<p>Nós adequámos o projecto relativamente às características dos alunos...  ... mas como não sou daqui é um bocado difícil conhecer os alunos.  É só através do percurso escolar...  É lógico que há muitas omissões...  A única coisa que conhecemos... que ficamos mesmo a saber, é o percurso escolar dos miúdos.  Tentámos inserir no PCT, as dificuldades.  De acordo com as dificuldades que eles têm, tentámos detectá-las para as registarmos.  A turma é muito diferente, tenho ali alunos que têm notas muito boas e tenho outros que são muito desequilibrados...  ...dois alunos tiveram processos disciplinares.</p>
Regras de funcionamento	<p>...o 5º ano é um ano mais difícil, não estão habituados, eles deixam de ter um professor para terem 5 ou 6.  ...há aqueles que se adaptam melhor e aqueles que se adaptam pior.  ...deviam ficar de castigo...  ...como era uma semana de convívio, de actividades que todos eles gostavam, e até queriam participar nas actividades físicas, e nós retirámos-lhes aquilo que eles gostam.</p>
Diagnóstico Psicológico	<p>Tentámos fazer, também... o diagnóstico em termos de necessidades de psicólogo... falei com alguns dos pais...</p>
Responsabilização	<p>a desmotivação é de tal forma que a escola a eles não lhe diz nada e eles não vêem futuro nas aprendizagens</p>
Levantamento de necessidades em conselho de turma	<p>As prioridades eram detectar quais os miúdos com necessidades...  ...a turma tem dois alunos com Necessidades Educativas.  Um deles está também integrado na Cerci...  ...o outro não foi preciso mas tem acompanhamento nas aulas.  ...conhecer a turma, falar com os colegas.  ...os procedimentos foram em reuniões de conselho de turma  ... nunca podemos defini-los sozinhos...  ...como sou de uma área em que não é tão desenvolvida a oralidade, trabalhos de casa, registos escritos... torna-se mais difícil detectar as dificuldades deles.  ...um dos grandes males que se tem notado ultimamente, é os alunos até podem saber as respostas, não sabem é ler as perguntas.  ...em termos de escrita eles não conseguem.  Temos outros instrumentos de caracterização que construímos no início do ano, para sabermos em que meio estavam inseridos...  Estamos a pensar que deverá ter redução do currículo  Ele está com muitas negativas  Veio a confirmar-se o que tínhamos detectado o distanciamento dele muito grande e um afastamento pelos estudos.  Em termos de actividades práticas eles participam em tudo  ...temos os apoios, em Matemática  cada professor avança ou retrocede na matéria quando vê que os alunos não captaram a mensagem  ...O que estes alunos fazem é o mesmo que a turma só que com a ajuda do professor de apoio...  ... o que lhe é exigido em termos de conhecimento é que é reduzido.  Alguns até têm um professor a apoiá-los na sala de aula</p>
Planeamento de metodologias e estratégias	<p>Para o outro aluno, os professores adaptaram os conteúdos, às possibilidades dele, as disciplinas são as mesmas.  Há um aluno que é retirado de algumas disciplinas</p>
Áreas do currículo nacional	
Áreas específicas para alunos com NEE	
Áreas introduzidas de acordo o estilo de apz dos alunos	<p>...tentámos dar-lhes mais qualquer coisa em termos de conteúdos. Conteúdos, não é dar-lhe em número mas é dar-lhe qualidade, de acordo com as capacidades deles  ...mais valor às atitudes, também aos comportamentos, e começámos a valorizar os conhecimentos básicos  O que consideramos mais importante é eles atingirem os conteúdos que os professores tinham programado.  ...em formação cívica falamos de comportamentos, falamos de atitudes, falamos daquilo que eles querem ser no futuro.  É detectado e tem que se registar quem tem mais dificuldades na Língua Portuguesa, em Matemática que são as tais disciplinas nucleares...</p>
Competências essenciais do Ensino Básico	<p>Este aluno revela muitos problemas ao nível da comunicação mas já fala mais.  ... e começou a desenvolver-se agora, porque os outros já se aperceberam e</p>
Competências relacionadas com a necessidade	

educativa e/ou prática (NEE e outros)	<i>aceitaram-no da forma que ele é. Então ele como o aceitaram, ele agora já não tem problemas.</i>
Diferenciação da intervenção com alunos com NEE ou problemas	<i>Estamos a tentar, em termos comportamentais e de atitudes, dar-lhes conhecimentos.</i> <i>Ele vai ter com a professora de apoio, além de ter que ir à Cerci nas sextas-feiras.</i> <i>...os testes dele são mais curtos, as perguntas são mais directas, ou seja o teste dele é feito com adaptações.</i> <i>Estamos a tentar integrar mais um aluno que a mãe levou à psicóloga que fez uma nova avaliação psicológica.</i> <i>... tudo o que se faz é com base nas informações do conselho de turma.</i>
Reuniões Pedagógicas de Planeamento e reorganização do currículo Colaboração/articulação entre docentes	<i>...há reuniões pedagógicas em que todos os professores ficam a saber as dificuldades de todos os alunos da escola, independentemente, de os termos ou não</i> <i>...estão presentes todos os professores do mesmo ano...</i> <i>...através do conhecimento que alguns têm e das turmas, podemos chegar a uma conclusão e alterar certas maneiras de actuar...</i> <i>... O conselho de turma só reúne se aquela turma apresentar problemas evidentes</i> <i>Isto é um instrumento de avaliação e um instrumento de quem vier para o ano, ser um ponto de partida para quem pegar naquela turma.</i>
Instrumentos de avaliação para o PCT	<i>O currículo da turma só fica actualizado quando acaba o ano.</i> <i>Há acções que vão sendo planeadas ao longo do ano.</i> <i>Com o conhecimento adquirido nesse momento podemos planejar melhor outras.</i> <i>Podemos adequar melhor.</i> <i>O projecto é sempre inacabado.</i>
Introdução de alterações ou modificações curriculares	<i>...foi em termos de atitudes porque a pontualidade a assiduidade para eles influi bastante nos conhecimentos.</i> <i>Os professores tentam captar a atenção dele...</i>
Desenvolvimento profissional	<i>...não tirámos nenhum curso de psicologia e em termos psicológicos nós não temos a chave para fazermos as coisas bem ...</i> <i>... não temos formação nessa área.</i> <i>...cada professor aqui não tem que ser só professor, tem que ser um pai para eles, psicólogo e às vezes é complicado</i>
Necessidades formativas	

#### **Anexo 9 b) - Entrevista - Professor de Apoio/Educação Especial - exemplo**

Anexo - Recorte das Unidades de Registo da Entrevista -IV EE2

<b>Categorização do discurso</b>	<b>Unidades de Registo/Contexto</b>
Referencial para a elaboração do currículo específico	<i>A única informação que eu tinha dos anos anteriores foi aquilo que eu tinha nos processos porque nós estávamos a entrar numa situação nova.</i> <i>Nós acabámos por ter um corte com vocês que estavam anteriormente no terreno</i> <i>...tivemos que nos agarrar aos papéis, que era o que tínhamos, eram os papéis, que foi o nosso ponto de partida.</i> <i>A nível das áreas de expressão e actividades desportivas tive como referência o currículo nacional.</i>
Modo de elaboração	<i>Tive que ser só eu porque o director de turma não tinha qualquer resposta para lhe dar</i> <i>Depois do primeiro contacto com os jovens e perceber o que é que eles eram capaz, elaborei o programa</i> <i>...é apenas feito por mim</i> <i>Quando veio outra professora de apoio educativo começámos sozinhas</i> <i>...tivemos que nos “desenrascar”,</i> <i>...tivemos que avançar com a papelada,</i> <i>Os próprios directores de turma não os conheciam</i> <i>Falei com os professores</i> <i>... cada um dentro da área da sua disciplina procuraram fazer a redução parcial do currículo ou simplificar os conteúdos</i> <i>...dar-lhe uma avaliação de forma a que o aluno tivesse sucesso naquilo que vai desenvolver para que depois não se sintam frustrados.</i> <i>Eu primeiro fiz com eles a parte inicial das estratégias e objectivos gerais com o director de turma</i> <i>... os conteúdos foi cada professor de cada disciplina.</i>
Características dos alunos	<i>São jovens (...) entre os treze, catorze anos</i> <i>...um era não leitor e outro que o que sabe ler é muito pouco,</i> <i>...todo o percurso escolar que eles tinham</i>

Interrelação com o currículo da Turma	<p>Há uma diferença muito grande entre eles...</p> <p>Um dos alunos tem uma grande dificuldade em termos de comunicação ...o grande problema dele é a nível de escrita e mesmo de capacidade de associar certos sons...</p> <p>...batiam-se uns aos outros, faziam barulho, gritavam, arrojavam cadeiras metiam-se debaixo das mesas.</p> <p>O primeiro tempo que tive com eles foi difícil porque são muitos e com muitos problemas no grupo. Porque juntar esta gente toda foi bombástico. Isto foi feito para desenrascar a escola. Eu não queria formar aquele grupo, mas teve que ser.</p> <p>...formação cívica que este ano achei que ele pode perfeitamente estar num grupo normal, na turma normal dele, ...discutir as questões de formação cívica. Não faz sentido tirá-lo da turma.</p> <p>formação cívica adaptada</p>
Áreas curriculares com adequações Áreas específicas ou alternativas para alunos com NEE	<p>Portanto tentar trabalhar ao máximo a linguagem</p> <p>...desenvolver estas competências para que ele se possa tornar um aluno leitor.</p> <p>...matemática funcional,</p> <p>...português funcional</p> <p>No caso dos alunos com currículo alternativo foram substituídas áreas, pelas áreas do português funcional, matemática funcional,</p> <p>... foram introduzidas as actividades funcionais, reciclagem, agro-pecuária de forma a despistar competências a nível de sensibilização de uma vida futura.</p> <p>...tornarem-se mais autónomos nesta sociedade. Foi mesmo essa a maior preocupação.</p>
Valorização das capacidades	<p>Foram as competências práticas do dia a dia</p> <p>...que eles tivessem sucesso nelas</p> <p>...que eles sentissem que são capazes de fazer</p> <p>...e eu dizia-lhe fazes só que fores capaz de fazer.</p>
Competências relacionadas com a necessidade educativa	<p>...tinha que lhes dar alguma coisa que para eles seja útil ...pensei a nível profissional o que é que era bom para eles</p> <p>Agarrámos no português funcional</p> <p>...sendo jovens não leitores, totalmente afastados das aprendizagens académicas tentámos dar-lhes aquilo que ia de encontro às necessidades deles.</p> <p>Depois procurei coisas que fossem funcionais a nível da área do português onde ele pudesse identificar, onde pudesse apanhar um táxi, onde é que é o hospital, onde é que é o multibanco...</p> <p>...a nível da matemática que eles soubessem ver bem as horas,</p> <p>... que eles soubessem viver situações diárias,</p> <p>... a nível da formação cívica, passámos mesmo para a fase do faz de conta,</p> <p>... se fosse ao hospital como é que deveria se atendido, como que deves reagir perante uma situação...</p> <p>.. foi tentar fazer-lhe uma regulação dos comportamentos que era uma coisa muito difícil, como estão inquietos...</p> <p>... Além das questões práticas desenvolvidas com estes jovens que têm currículo alternativo</p> <p>... existe também os que têm currículo escolar próprio</p> <p>... um deles também tem uma actividade prática à quarta-feira à tarde, fora da escola, fora do horário lectivo dele, e são coisas que vão de encontro às capacidades.</p>
Modalidades de apoio	Foi o arranjar de processos
Apoio directo	<p>...acho que conseguimos dar respostas adequadas porque efectivamente, coisas que eles não tinham capacidade para fazer entrava a frustração</p> <p>Só faço apoio fora da sala de aula.</p>
Apoio indirecto	<p>Dentro do meu horário eu não conseguia fazer apoio dentro da sala porque eram mais os alunos do que as horas para os apoiar.</p>
Gestão dos recursos	<p>Estruturei o grupo de alunos dentro das competências deles, das capacidades, dentro dos comportamentos, dentro das impossibilidades de estarem alguns dentro de algumas turmas tentei gerir os horários de maneira a que eles estivessem comigo.</p>
Diferenciação da intervenção com alunos com NEE	<p>Conseguimos outros professores de apoio educativo.</p> <p>...tive que tentar fazer uma diversidade de trabalho</p> <p>...desenvolva estas competências para que ele se possa tornar um aluno leitor</p> <p>O programa refere todas as áreas que se faz dentro e fora da escola, as actividades funcionais.</p>
Nível de funcionamento: intervenção do professor de apoio / professor da turma	<p>... têm muitos tempos fora da sala de aula.</p> <p>Desenvolveu muito a comunicação porque ela tem capacidades.</p> <p>Não estavam sempre juntos os mesmos, o grupo maior estava junto na formação cívica...</p> <p>... tinha pequenos grupos dois três alunos por grupo.</p>

Planeamento e (re)organização do currículo	<p><i>Ou era a matemática funcional ou o português funcional os outros tinham apoio de retaguarda.</i></p> <p><i>Directamente não apoiei todos os casos que me foram distribuídos, apoiei os casos de alínea i) mais graves os outros foram dados aos outros professores</i></p> <p><i>A selecção foi (...) foi aleatória.</i></p> <p><i>Quando tínhamos conselho de turma eu fazia o feed-back do meu trabalho, articulava mais com o director de turma.</i></p> <p><i>Estes alunos têm muitos professores.</i></p> <p><i>Semanalmente não fazia porque não havia tempo.</i></p> <p><i>Fazia era com o professor de apoio educativo que estava dentro da sala da aula...</i></p> <p><i>Felizmente os casos que eu era responsável de caso evoluíram muito ...mudaram o comportamento e tiveram melhores desempenhos.</i></p> <p><i>Não trabalho dentro da sala de aula.</i></p> <p><i>Mas ainda assim preparamos muitas coisas em conjunto.</i></p> <p><i>...os professores das disciplinas estão ainda muito por fora da documentação exigida e dos formulários, misturam tudo.</i></p> <p><i>No dia a dia eu acho que ainda podíamos encontrar se possível mais tempo para articular</i></p>
Colaboração/articulação entre docentes	<p><i>Cada um de nós está apoiar demasiados alunos, por isso é que não temos tempo e não temos pontos de encontro, pelo menos formalizados.</i></p> <p><i>...a partir do momento que haviam mais pessoas comecei a fazer uma parceria muito diferente</i></p> <p><i>Sobre outra aluna com PC era outra professora que trabalhava com ela mas eu é que era a responsável de caso e fiz sempre tudo com elas...</i></p> <p><i>Existe a articulação.</i></p> <p><i>Nós falamos sobre os casos, falamos sobre as necessidades.</i></p> <p><i>Há vezes há problemáticas que não se sabem resolver, fazemos conselhos de turma.</i></p> <p><i>Houve colaboração entre colegas</i></p> <p><i>... às vezes os directores de turma ficam um pouco à espera que nós lhes indiquemos o que é preciso fazer.</i></p>
Colaboração / articulação entre técnicos Colaboração / articulação comunidade local	<p><i>...trabalhar com a terapeuta da fala</i></p> <p><i>...haver um trabalho de parceria entre o apoio educativo e a terapeuta da fala</i></p> <p><i>...é importante referir a articulação com centro de saúde para que este aluno fosse às consultas de nutricionismo.</i></p> <p><i>Existe outro aluno que tem problemas de saúde e pedimos que o médico de família nos pudesse, de alguma forma ver o que é que ele pode e não pode fazer na Educação Física e estamos a guardar.</i></p>
Aconselhamento à família	<p><i>Sobre outra aluna com PC era outra professora que trabalhava com ela mas eu é que era a responsável de caso e fiz sempre tudo com elas, reunião com os pais e procurava também a situação adequada a ela.</i></p> <p><i>...houve a questão do Makaton...</i></p> <p><i>Inicialmente, tínhamos a família que estava muito reticente, porque a mãe tinha que saber comunicar com ela e seria de todo conveniente implicar a família.</i></p>
Desenvolvimento profissional	<p><i>...foi um trabalho que eu estive a fazer que eu nunca tinha feito, foi um trabalho a nível de 2º ciclo, mas foi um trabalho com miúdos que apesar de estarem no 2º ciclo nem sequer estão num primeiro ano de 1º ciclo.</i></p>
Dificuldades	<p><i>Falta-nos tempo para articular, tanto com os professores das disciplinas como com os colegas de apoio.</i></p> <p><i>Acabam por ser muitos momentos em que andamos a resolver coisas à pressa que às vezes falham</i></p> <p><i>...quando pensamos que toda a gente percebeu, afinal não perceberam.</i></p> <p><i>A primeira vez que falei sobre os formulários aos professores as pessoas pareciam que tinham percebido mas afinal não, porque na prática não se aplica.</i></p> <p><i>...eu acho que estamos sempre a aprender, além da auto-formação, eu acho que é importante continuarmos a frequentar acções de formação bem organizadas.</i></p>
Capacidades Necessidades formativas	<p><i>Eu acho que mesmo a nível do ensino regular tem que haver nos currículos das Universidades alguma formação, pelo menos ensinar a pesquisar a cerca de...</i></p> <p><i>No mínimo que tenham uma sensibilização para saberem encontrarem respostas. Eu sei que no pré-escolar e 1º ciclo já existe mas no 2º e 3º ciclo não sei.</i></p> <p><i>O meu curso de base é educadora de infância mas falta-me preparação ao nível dos outros ciclos de ensino, mesmo a nível destes jovens. Tive que fazer alguma auto-formação. Eu para estes jovens li muita coisa sobre comportamentos, portanto já tinha preparação por assim dizer para trabalhar com eles.</i></p>

**Anexo 9 c) - Entrevista PCA - exemplo**

Recorte das Unidades de Registo da Entrevista II PCA

<b>Categorização do discurso</b>	<b>Unidades de Registo/Contexto</b>
Processo de organização	<p><i>A nível da organização do programa do que é específico do currículo alternativo não fui que organizei.</i></p> <p><i>Foi organizado quando foi submetido à Direcção Regional. Portanto já estava feito...</i></p> <p><i>Vi que era um pouco desajustado porque a realidade dos alunos era outra. É muito complicado porque nós verificámos logo e sentimos que estes alunos não são uma turma que consiga aprender logo...</i></p> <p><i>De uma forma muito geral vi os conteúdos essenciais do programa e tentei organizá-los à minha maneira...</i></p> <p><i>O programa já estava feito, eu ajustei-o à minha maneira.</i></p> <p><i>...tive que o ajustar a todas as aulas porque eles no outro dia já não sabiam.</i></p>
Factores Influenciadores na aprendizagem	<p><i>...eles têm muitas dificuldades...</i></p> <p><i>Tecnologia para os miúdos é agradável...</i></p> <p><i>Depois superaram...</i></p> <p><i>Mas eu achei que eles não conseguiam...</i></p> <p><i>...faziam tudo muito bem, mas adequado às realidades deles. Acabaram por me surpreender...</i></p> <p><i>As afirmações deles são tão básicas que chegam a ser anedotas,</i></p> <p><i>...o incrível é que eles fazem afirmações como sendo verdadeiras e acreditam que é assim.</i></p> <p><i>O que eles dizem eles acham que é mesmo aquela realidade, não dizem por piada como outros miúdos dizem, porque o sentimento deles é aquele...</i></p> <p><i>Eles tinham múltiplas dificuldades...</i></p> <p><i>...escrever...</i></p> <p><i>Organizar...</i></p> <p><i>Dominar o teclado.</i></p> <p><i>...até revelam cooperação.</i></p> <p><i>São miúdos com capacidades diferentes,</i></p> <p><i>... zangavam-se, queriam-se bater dentro da sala, tinham dias assim, mas aquilo também ia passando...</i></p> <p><i>...têm características diferentes ...</i></p> <p><i>...todos eles têm características muito específicas.</i></p>
Natureza das competências a adquirir pelos alunos	<p><i>Mas tem que ser tudo muito elementar...</i></p> <p><i>Só faziam coisas muito simples...</i></p> <p><i>...eu estava a fazer uma abordagem ao excel muito simples e como eu também sou de Matemática e estavam a trabalhá-los na Matemática Fizemos uns gráficos muito simples com dados muitos elementares.</i></p> <p><i>As competências em tic tem que ser o professor a introduzir... ...ser um professor orientador...</i></p> <p><i>...e as competências foram-se desenvolvendo assim.</i></p> <p><i>O que foi trabalhado foi mais prático, aquela linguagem enfadonha das informáticas não se pode utilizar com eles.</i></p> <p><i>...o que interessa é que eles saibam fazer.</i></p> <p><i>O que interessa é a prática.</i></p> <p><i>É importante que tenham alguns conhecimentos teóricos...</i></p>
Transversalidade dos conteúdos	<p><i>Fizemos sobretudo interdisciplinaridade.</i></p> <p><i>No caso do português com a professora C nós fizemos trabalhos conjuntos.</i></p> <p><i>Nós trabalhamos os sinónimos, os textos, conceitos de um conto de uma casa assombrada.</i></p> <p><i>Utilizaram o paint para desenhar a casa assombrada. Pesquisaram o tema na internet, o que acho que os ajudou bastante.</i></p> <p><i>O processamento de texto foi fundamental e teve que ser muito, muito, trabalhado.</i></p>
Metodologias e estratégias	<p><i>Eles ajudam-se mutuamente.</i></p> <p><i>Se ensinar a fazer qualquer coisa eles já vão fazendo entre si. Mas um professor só, nesta área, e com as dificuldades deles é muito complicado.</i></p> <p><i>Contei com a ajuda da professora C era só uma hora mas ajudava bastante...</i></p> <p><i>...só a questão de lhes organizar o português, para eles, já é muito.</i></p> <p><i>...é fundamental desenvolver actividades que consigamos trabalhar com eles interligando com as outras disciplinas.</i></p> <p><i>...é fundamental é colaborar com as diferentes disciplinas. Levar um texto que lhes faça sentido porque ajuda-os mais.</i></p>
Estruturação/organização das actividades	<p><i>O meu objectivo principal era que eles soubessem fazer um trabalho científico, minimamente científico...</i></p> <p><i>...foram três meses a desenvolver a área de processamento de texto...</i></p> <p><i>... só quem dá aulas com eles é que consegue perceber como é que se consegue</i></p>

Momentos de planificação/avaliação – reconstrução curricular	<i>elaborar o currículo.</i>
Articulação entre docentes	<i>Acho que é pouco tempo, nós até discutimos isso em conselho de turma.</i>
Adequação do processo às necessidades dos alunos	<i>O que eu acho é que o programa está um bocadinho extenso...</i>
	<i>em conselho de turma, desenvolver pequenos projectos...</i>
	<i>pedem ajuda e vamos tentando sempre colmatar essas dificuldades.</i>
	<i>...agir no imprevisível com fichas orientadas...</i>
	<i>... há coisas que nos falham e naquela altura temos que adequar.</i>
	<i>...os currículos têm que ser reajustados conforme as necessidades.</i>
Resultados da organização curricular definida	<i>...no final o saldo foi positivo...</i>
	<i>...minimamente, eu sei que eles conseguiram, pelo menos por agora, adquirir aquelas competências.</i>
	<i>...houve aulas em que estavam muito empenhados e senti que estavam bem.</i>
	<i>... são crianças que não têm apoio não têm vivências e se estivessem com o currículo normal seria muito pior.</i>
Fundamentos da resposta educativa às necessidades	<i>A disciplina continua para o ano com os mesmos conteúdos. Não vale a pena mudá-los...</i>
Desenvolvimento profissional	<i>Bastam dois meses sem contactar com o computador para eles esquecerem.</i>
	<i>Só estando no terreno é que se consegue perceber o que está ali. E depois lidar com isso.</i>
	<i>...foram difíceis as primeiras aulas...</i>
Necessidades formativas	<i>...a partilha de experiências nestes casos é sempre muito importante...</i>
	<i>... era importante partilhar com pessoas de outras escolas que têm ou tiveram este tipo de experiência.</i>
	<i>Pode não se adequar à nossa realidade mas é um ponto de partida é um referencial.</i>
	<i>...é importante na formação porque nem toda a gente pode chegar a um grupo de alunos e pensar que aqueles alunos eram completamente iguais a outros...</i>
	<i>Seria importante a partilha de experiências para ver outras metodologias</i>
	<i>...receber conselhos...</i>
	<i>...haver oficinas de formação que favorecem este trabalho.</i>
	<i>É importante perceber que para este tipo de turma as TIC deverão ser uma ferramenta ao dispor de todas as outras disciplinas...</i>

#### Anexo 9 d) - Entrevista DT- exemplo

Recorte das Unidades de Registo da Entrevista – Elemento da Gestão	
<b>Categorização do discurso</b>	<b>Unidades de Registo/Contexto</b>
Fundamentos organizacionais face à diversidade	<i>Relativamente à diversidade de situações e complexidade de casos tomei as medidas que, evidentemente, o Decreto-Lei 319/91 contempla...</i>
	<i>...uma estrutura organizacional que, no fundo, suporta a aplicação e o desenvolvimento dessas medidas.</i>
Alunos com NEE	<i>A nível de 2º e 3º ciclo, nós na distribuição de serviço docente temos sempre uma preocupação uma prioridade que é utilizar horário não lectivo dos professores para fazerem apoio pedagógico aos alunos sinalizados ou com algumas dificuldades.</i>
	<i>...está em curso uma outra proposta da qual ainda não temos conhecimento em termos de decisão de um pedido de funcionamento de sala de multideficiência.</i>
Suporte legislativo	<i>Tendo de facto alunos com um percurso com insucesso considerável em termos escolares, acabamos por optar pela constituição de uma turma de percursos curriculares alternativos...</i>
	<i>...é possível de facto desenhar um currículo à medida das capacidades dos alunos</i>
	<i>... lhes seja garantida, de alguma forma, o sucesso escolar ao longo do Ensino Básico.</i>
	<i>Tendo surgido enquadramento legal e nós temos sentido essa necessidade formámos esta turma.</i>
	<i>Para podermos avançar, evidentemente que sinalizámos todas as situações que se enquadravam nesse Normativo e constituímos essa turma.</i>
	<i>Em termos de multiculturalidade dos alunos conseguimos ver aprovado, já alguns anos, o projecto mus-e que é um projecto que tem como objectivo, exactamente, a integração e a boa convivência entre culturas diferentes por forma a não haver confronto.</i>
Multiculturalidade	<i>...esse projecto mus-e que funciona na escola X há cerca de pelo menos 10 anos, este ano, vimo-lo reforçado porque candidatámo-nos com ele ao programa «Escolhas» e no distrito foi o único seleccionado a nível do programa.</i>
	<i>Está reforçado porque conta com especialistas das várias áreas, tanto da arte, como da psicologia a tempo inteiro para, exactamente, trabalharem a questão da multiculturalidade, entre famílias e entre comunidade.</i>
	<i>Este projecto é específico para esta escola, embora abranja também o Jardim de</i>

Complexidade das situações	<p>Infância, uma vez que os alunos que chegam à escola provêm do jardim de infância ou seja os casos acabam por ser os mesmos, os problemas acabam por ser idênticos. ...propus à Coordenadora do Projecto que o estendesse ao Jardim de Infância e começasse, em termos de prevenção, a trabalhá-lo também com os pequeninos. Estes casos são mais notórios naquela escola porque, sobretudo as raparigas de etnia cigana, que é uma das etnias de mais de difícil trato, porque têm problemas específicos muito concretos e por vezes esbatê-los não é fácil, as raparigas não chegam ao 2º ciclo...</p> <p>...entretanto estão na fase da puberdade e a partir desse momento deixam de ir à escola.</p> <p>Em termos culturais as famílias proíbem as crianças de frequentar a escola. Só aí já há uma crivagem em relação a esta escola...</p> <p>...os rapazes, a maior parte deles inscrevem-se na escola no 5º ano, início do 2º ciclo, mas por muitos esforços que tenhamos feito há casos de abandono.</p> <p>Acabam por chegar ao final da escolaridade obrigatória muito poucos alunos.</p> <p>Nós tentamos dentro do possível constituir as turmas de acordo com o definido no Despacho como é evidente.</p> <p>... devido à grande complexidade de diversidade de casos, acontece que muitas vezes, também tendo em conta a rentabilização dos recursos, é necessário constituir uma turma como por exemplo com quatro meninos de ensino especial, ou com cinco meninos.</p> <p>Porque por exemplo os meninos surdos, segundo o Despacho que enquadra a Unidade devem ficar preferencialmente na mesma turma independentemente do número de alunos que são portadores dessa deficiência, a surdez.</p> <p>Temos turmas de meninos ouvintes com meninos surdos, constituídas em que por exemplo há quatro ou cinco meninos surdos</p> <p>...não se cumpre o Despacho que enquadra a constituição de turmas, uma vez que esse Despacho implica que não se contemplem mais do que duas deficiências na mesma turma.</p> <p>A nossa preocupação, tentando sempre cumprir o Despacho da constituição de turmas, é exactamente colocarmos, por exemplo alunos portadores da mesma deficiência, estou a lembrar-me este ano vamos ter dois alunos portadores de trissomia 21, nesta escola, na escola sede, podendo ter contemplado um numa turma outro noutra turma mas sabemos que os recursos que temos são cada vez em menor número.</p>
Rentabilização dos recursos Sugestões da Administração Central Processo organizativo / reflexivo	<p>...as deficiências cada vez são em maior número, uma vez que não há outra resposta educativa para além das escolas, outras instituições a funcionarem e a aceitarem estes casos, e isso leva-nos, de forma estratégica a incluir, por vezes mais do que dois meninos portadores de deficiência na mesma turma para rentabilizar o apoio especializado.</p> <p>Pela Direcção Regional foi sugerido o funcionamento da Unidade de Surdos e da sala Teacch.</p> <p>Em conselho pedagógico foram definidos critérios de selecção.</p> <p>Havendo aquele enquadramento legal que permite a constituição dessas turmas especiais foram definidos critérios</p> <p>...ou seja no fundo foi definido o perfil do aluno que se enquadrava nesse Normativo.</p> <p>...os conselhos de turma fizeram uma análise de cada situação que tinham que se enquadravam nesse perfil.</p> <p>Assim foi feita a selecção e escolha dos alunos que usufruem desse currículo alternativo.</p> <p>Fiz reuniões com os pais, eu própria as fiz, expliquei...</p> <p>...os pais aderiram de forma muito, muito positiva da integração dos seus educando nessa turma,</p>
Funcionamento estrutural	<p>...acharam que era uma resposta adequada e alternativa ao currículo normal</p> <p>...uma vez que, à partida, seria garantido uma taxa de sucesso muito superior àquela que eles vinham tendo ao longo da sua escolaridade.</p> <p>Portanto estamos a funcionar com um núcleo de Educação Especial em que há uma Coordenadora de Núcleo.</p> <p>Todos os elementos de Educação Especial tanto do grupo 910 como do grupo 920 são pelo menos responsáveis de caso de um universo de meninos com problemas graves ou muito graves.</p> <p>Para as crianças de 1º ciclo temos os professores a leccionar em pós lectivo o acompanhamento ao estudo, em que são supostamente os professores titulares das turmas do 1º ciclo, sobretudo, com os alunos com mais dificuldades, trabalham competências que estão mais atrasadas no nível de desenvolvimento no estudo e nessas áreas.</p>
Decisões: Fundamentos pressupostos epistemológicos	<p>Claro que sim senão não as tomaria.</p> <p>As principais linhas orientadoras que presidem às minhas decisões, é exactamente a inclusão dos alunos</p> <p>...ou seja todos segundo a nossa lei de bases e segundo a constituição devem ter as mesmas oportunidades...</p>



<p>Formação profissional versus formação pessoal e social</p> <p>Liderança mobilização docentes</p>	-	<p>...como todos somos diferentes quem faz gestão deve ser sempre sensível à diferença por forma a encontrar a resposta diferente necessária para essa diferença.</p> <p>No fundo é o motor que move toda a gestão e toda a organização deste Agrupamento.</p> <p>É importante a formação profissional e é importante os outros pressupostos que têm a ver com a formação pessoal e social.</p> <p>Acaba por ter a ver com a parte da formação e com a parte da pessoa enquanto pessoa.</p> <p>Eu tento sempre partir de uma base de diálogo, uma base de diálogo aberto com os docentes...</p> <p>... quando acho que é necessário proceder a alterações faço essa necessidade, no âmbito do grupo que está à partida implicado.</p> <p>Há sempre lugar a reflexão, debate, e a decisão...</p> <p>...quando eu acho muito importante determinada decisão, lanço essa base do diálogo já nessa perspectiva.</p> <p>Quando não se chega a consenso acabo por decidir eu, depois de esgotar todas as hipóteses de diálogo...</p> <p>...se mantiver a minha convicção, de que determinada mudança é importante, então opera-se essa mudança com a convivência dos docentes.</p> <p>A questão da relação, a questão do diálogo, a questão do pedir parecer sobre qualquer questão. Tudo isso é importante...</p> <p>...evidentemente, sempre que se esgota todo esse processo de diálogo e reflexão conjunta, sobre determinado problema, se não chegar a consenso eu decido, de acordo, com aquilo que eu acredito que é o mais válido.</p>
Dificuldades conjunturais		<p>Nestes processos há vários problemas e os problemas maiores mexem, sobretudo, com determinados encarregados de educação que têm dificuldade em aceitar os problemas dos seus filhos...</p> <p>... já tem acontecido e este ano aconteceu a não entrada de um aluno no Regime Educativo Especial sendo que havia matéria comprovada e diagnosticada e os pais não aceitaram.</p> <p>... a escola pouco ou nada pode fazer em relação à resposta normal dada a todos os alunos e que tem preparada para todos os alunos.</p> <p>A outra questão muitas vezes tem a ver com os titulares da turma em que foram habituados a que os meninos que não têm problemas são os meus alunos, os meninos que têm problemas hão-de ser da responsabilidade de alguém que não da minha.</p> <p>Essa questão também não tem sido fácil de resolver com os titulares.</p> <p>...há uma cultura criada de há muitos anos a esta parte que se instituiu mesmo como cultura profissional em que os meninos, para já os professores de 1º ciclo foram habituados a trabalhar a pares mesmo não havendo deficiência na turma, bastava haver uma pequena dificuldade de aprendizagem perfeitamente ultrapassável (...) haveria dois professores a tratar desse assunto, um com a turma, outro com esses meninos com problemas.</p> <p>...nesta fase do campeonato há progressos, sem dúvida nenhuma, porque foram confrontados com a situação de meus amigos a turma é vossa e a turma são todos os alunos que a constituem.</p>
Necessidades formativas		<p>Há alguns progressos, no entanto, há ainda dificuldades. Acredito que sejam superadas.</p> <p>Eu acredito muito na formação em contexto de trabalho, em contexto de sala de aula...</p> <p>... uma componente teórica, sobre esta temática, sobre esta matéria, na inclusão de alunos com problemas, com deficiências, com dificuldades de aprendizagem e por outro lado fazer da sala de aula um atelier onde se aplique essa teoria.</p> <p>Ter alguém que supervisionasse e acompanhasse na prática a implementação das questões teóricas.</p> <p>Em termos de gestão tive uma formação que considerei preciosa, tive várias formações em regime de internato, várias semanas.</p> <p>Essas formações foram, um pouco no sentido do que referi, ou seja tínhamos, de facto componente teórica, reflexão conjunta e o desenho de projectos que depois eram implementados a nível de escola, tendo por base a gestão, a gestão escolar no que respeita à Educação Especial.</p> <p>Isso é importantíssimo porque, para além de experimentarmos nas nossas escolas a gestão, a gestão de recursos, de material, pedagógico, humanos, etc.</p> <p>Para além dessa componente tínhamos também a hipótese de nos encontrarmos a nível regional ou nacional e trocar experiências interessantes e que de alguma forma podem vir a enriquecer a nossa prática.</p> <p>Nesse período de tempo aí há uns anos atrás a política educativa apostou nessa formação mas deixou de apostar ou seja de há seis anos a esta parte nunca mais houve qualquer oferta formativa relativamente a esta matéria, sobretudo que diga respeito à gestão.</p>

## Anexo 10 – Matrizes iniciais e Intermédias

### Anexo 10 a) – Matrizes iniciais e Intermédias DT

#### ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS DT

Matriz Inicial		
ELABORAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR DE TURMA (PCT)		
1	<b>Identificação de necessidades</b>	Problemática emergente Prioridades estabelecidas
2	<b>Estrutura curricular</b>	CrITÉrios de definição de prioridades Áreas curriculares Áreas curriculares específicas Diferenças nas áreas curriculares
3	<b>Aquisição de Competências</b>	Competências a adquirir pelos alunos da turma no geral Competências a adquirir pelos alunos com NEE ou outras problemáticas
4	<b>Práticas diferenciadoras de planeamento do currículo</b>	Actividades privilegiadas Metodologias de ensino para a turma Estratégias diferenciadas
5	<b>Organização/articulação docente</b>	Organização/articulação do conselho de turma para o planeamento do currículo Colaboração entre docentes
6	<b>Mecanismos de avaliação</b>	Instrumentos de avaliação Momentos de avaliação Definição do processo de avaliação
7	<b>Desenvolvimento profissional</b>	Problemas no desenvolvimento do processo Necessidades formativas

#### ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS DT

Matriz Intermédia			
ELABORAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR DE TURMA (PCT)			
Tema I – Identificação de Necessidades			
	Subtemas	Categoria	Subcategorias
1	Problemática emergente	Características dos alunos	Alunos estrangeiros
2	Prioridades estabelecidas		Alunos com NEE
3	Critérios de definição de prioridades	Domínios de intervenção	- Regras de Funcionamento
			- Hábitos de estudo
			- Diagnóstico Psicológico
			- Responsabilização dos alunos
			- Interação do Conselho de Turma com os alunos
			- Levantamento de necessidades em conselho de turma
			- Planeamento de metodologias e estratégias
Tema II – Estrutura curricular			
4	Áreas curriculares	Especificação das áreas do currículo	- Todas áreas do currículo nacional
5	Áreas curriculares específicas	Áreas definidas em função das características dos alunos	- Áreas específicas para alunos com NEE
6	Áreas curriculares alternativas	Substituição de algumas áreas do currículo nacional	- Áreas introduzidas de acordo o estilo de aprendizagem dos alunos
Tema III – Aquisição de Competências			
7	Competências a adquirir pelos alunos da turma no geral	Competências académicas	- Competências essenciais do Ensino Básico
8	Competências a adquirir pelos alunos com NEE ou outras problemáticas	Competências gerais do desenvolvimento pessoal e social	- Competências relacionadas com a necessidade educativa e/ou prática
Tema IV – Práticas diferenciadoras de planeamento do currículo			
9	Actividades desenvolvidas	Actividades privilegiadas	- Actividades utilizadas mais frequentemente
10	Estratégias de ensino para a	Metodologias	- Situação de ensino

11	turma Estratégias diferenciadas	Nível de participação dos alunos com NEE ou problemas	- Diferenciação da intervenção com alunos com NEE ou problemas
<b>Tema V – Organização/articulação docente</b>			
12	Organização/articulação do conselho de turma para o planeamento do currículo	Planeamento e reorganização do currículo	- Reuniões de planeamento
13	Colaboração/articulação entre docentes	Modos de articulação	- Natureza da articulação
<b>Tema VI – Mecanismos de avaliação</b>			
14	Avaliação no PCT	Instrumentos Momentos de avaliação Definição do processo de avaliação	- Tabelas, quadros de registo Avaliação sumativa Introdução de alterações ou modificações curriculares
<b>Tema VII – Desenvolvimento profissional</b>			
15	Problemas no desenvolvimento do planeamento do processo de ensino/apz	Saberes dos alunos	- Transdisciplinaridade - Valorização de saberes dos alunos
16	Necessidades formativas	Ações formativas	- Entre pares - Por entidades

**Anexo 10 b) – Matrizes iniciais e Intermédias Professores de Apoio/Educação Especial**

**ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS**

Matriz inicial		
AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO CONTEXTO DA TURMA		
1	Elaboração do currículo para os alunos com NEE	Referencial de elaboração Modo de elaboração Adequação do currículo
2	Competências relacionadas com a Necessidade Educativa	Áreas curriculares a trabalhar Natureza dos conteúdos Capacidades dos alunos
3	Modalidades de Intervenção	Intervenção do professor de Apoio Intervenção do professor da turma
4	Diferenciação Curricular	Planeamento e reorganização do currículo Recursos curriculares
5	Gestão dos Recursos	Recursos humanos e materiais Colaboração/Articulação entre docentes Colaboração/articulação entre docentes e técnicos Participação da família
6	Desenvolvimento profissional	Problemas no desenvolvimento do processo Necessidades formativas

**ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS**

Matriz Intermédia		
AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO CONTEXTO DA TURMA		
Tema I – Organização do Currículo para Alunos com NEE		
Subtemas	Categoria	Subcategorias
1	Referencial	Especificidade do currículo Características dos alunos
Adequação curricular	Modo de elaboração	Elaboração em equipa Elaboração pelo docente de Ed. Especial Áreas curriculares a desenvolver Capacidades dos alunos Natureza dos conteúdos específicos
	Competências relacionadas com a Necessidade Educativa	Planeamento e (re)organização do currículo Recursos curriculares
	Diferenciação Curricular	

<b>Tema II - Gestão das Práticas Educativas para alunos com NEE</b>		
2	<b>Modalidades de Intervenção</b>	<b>Intervenção do professor de Apoio</b> Apoio directo no contexto da turma Apoio directo em contexto de sala de apoio Apoio individualizado
3	<b>Gestão dos Recursos</b>	<b>Intervenção do professor da turma</b> <b>Recursos humanos</b> Escassez de recursos Tipologia dos recursos
4	<b>Colaboração/articulação</b>	<b>Recursos materiais</b> Equipamentos específicos Equipamentos comuns Professores do Especial e professores do Regular <b>Docentes</b> Professores do Especial e Técnicos <b>Técnicos</b> Professores/Técnicos e Família <b>Família</b>
<b>Tema III – Desenvolvimento Profissional</b>		
5	<b>Factores Influenciadores da Acção Docente</b>	<b>Desenvolvimento do processo</b> Dificuldades Capacidades
6		Necessidades formativas Formação dos docentes no geral Necessidades formativas individuais

**Anexo 10 c) – Matrizes iniciais e Intermédias – Professores da Turma de Percursos Alternativos**

**ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS – PROFESSORES DA TURMA DE PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS**

<b>Matriz inicial</b>		
<b>CONSTRUÇÃO DAS ÁREAS CURRICULARES ESPECÍFICAS - PERCURSO FLEXÍVEL</b>		
1	<b>Processo de organização de construção do currículo</b>	Levantamento de necessidades da turma Adequação curricular Competências a valorizar
2	<b>Opções metodológicas</b>	Metodologias específicas Estratégias específicas Actividades
3	<b>Recursos</b>	Recursos materiais e humanos
4	<b>Reconstrução Curricular</b>	Definição/redefinição da planificação Respostas às necessidades dos alunos
5	<b>Desenvolvimento profissional</b>	Problemas no desenvolvimento do processo Necessidades formativas

**ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS – PROFESSORES DA TURMA DE PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS**

<b>Matriz Intermédia</b>		
<b>CONSTRUÇÃO DAS ÁREAS CURRICULARES ESPECÍFICAS - PERCURSO FLEXÍVEL</b>		
<b>Tema I – Processo de Organização</b>		
Subtemas	Categoria	Subcategorias
1	<b>Adequação curricular</b>	<b>Intervenientes</b> Docentes das áreas específicas <b>Competências a valorizar</b> Áreas de substituição Atitudes Competências académicas elementares de LEC <sup>86</sup> <b>Transversalidade dos conteúdos curriculares</b> Competências da vida quotidiana – saber fazer, saber relacionar-se
<b>Tema II - Opções Metodológicas</b>		
2	<b>Metodologias e estratégias</b>	<b>Metodologias organizativas</b> Trabalho de projecto Trabalho de grupo Tempos das áreas disciplinares <b>Organização das actividades</b> Sequenciação temporal das áreas disciplinares <b>Adequação dos recursos</b> Recursos materiais

<sup>86</sup> LEC- Leitura, Escrita e Cálculo

Tema III - planificação/avaliação reconstrução curricular		
3	<b>Momentos de Avaliação</b>	<b>Finalidade</b> Avaliação do processo Reestruturação da planificação Rentabilização do trabalho a desenvolver
4	<b>Momentos de reconstrução curricular</b>	<b>Articulação</b> Motivação Progressos no desenvolvimento pessoal e social
		<b>Resultados da organização curricular definida</b>
		<b>Fundamentos</b> Desafio à mudança Valorização e autoconfiança dos alunos Sucesso dos alunos
Tema IV- Desenvolvimento profissional		
5	<b>Dificuldades sentidas no processo</b>	<b>Desenvolvimento do Processo</b> Experiência profissional na elaboração/desenvolvimento do processo Experiência profissional no relacionamento com casos complexos
6	<b>Formação a experienciar</b>	<b>Necessidades Formativas</b> Desenvolvimento das relações interpessoais Partilha de outras experiências Oficinas de Formação

## Anexo 10 d) – Matrizes iniciais e Intermédias - Gestão

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA - GESTÃO

Matriz inicial		
ESCOLHA DE UMA IDENTIDADE		
1	<b>O contexto existente</b>	Características da população escolar Diversidade situacional Complexidade legislativa
2	<b>Decisões organizativas</b>	Rentabilização dos recursos Sugestões da Administração Central Processo reflexivo Funcionamento estrutural
3	<b>Fundamentos do processo</b>	Liderança Influência da formação
4	<b>Factores Influenciadores da Acção</b>	<u>Dificuldades conjunturais</u> Necessidades formativas

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA - GESTÃO

Matriz Intermédia		
ESCOLHA DE UMA IDENTIDADE		
Tema I – Organização do Contexto Educativo		
Subtemas	Categoria	Subcategorias
1	<b>Contexto</b>	<b>Diversidade de situações</b> Multiculturalidade Alunos com NEE Complexidade de casos Enquadramento legislativo
2	<b>Decisões organizativas</b>	<b>Gestão dos meios</b> Sugestões da Administração Central Processo reflexivo <b>Gestão dos recursos</b> Rentabilização dos recursos Funcionamento estrutural
3	<b>Fundamentos do processo</b>	<b>Liderança</b> Diálogo Mobilização dos docentes Viabilidade do processo <b>Princípios éticos</b> Congruência ideológica
Tema II – Desenvolvimento Profissional		
4	<b>Factores Influenciadores da Acção</b>	<b>Desenvolvimento do processo</b> Dificuldades conjunturais <u>Necessidades formativas</u> Formação em contexto de trabalho

**Anexo 11 – Matriz final das Entrevistas****Anexo 11a) – Matriz final das Entrevistas - DT****ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS DT**

<b>Matriz Final</b>		
<b>DIMENSÃO: ELABORAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR DE TURMA (PCT)</b>		
<b>TEMA I – IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES E FINALIDADES DO PROJECTO</b>		
<b>SUBTEMAS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
1 <b>Contexto educativo</b>	<b>A- Características dos alunos</b>	<b>A1-</b> Dificuldades na Língua Portuguesa e Matemática <b>A2-</b> Alunos estrangeiros <b>A3-</b> Alunos com NEE <b>A4-</b> Falta de Pré – requisitos <b>A5-</b> Turma heterogénea <b>A6-</b> Meio sócio-económico baixo <b>A7-</b> Falta de apoio em casa <b>A8-</b> Percurso escolar com retenções <b>A9-</b> Dificuldades generalizadas <b>A10-</b> Participação <b>A11-</b> Imaturidade <b>A12-</b> Instabilidade <b>A13-</b> Desorganização <b>A14-</b> Nivel etário <b>A15-</b> Problemas de comportamento <b>A16-</b> Falta de regras
2 <b>Definição de prioridades</b>	<b>B- Regras de funcionamento</b>  <b>C- Hábitos e métodos de Estudo</b>  <b>D- Relações interpessoais</b>  <b>E- Interacção do Conselho de Turma</b>	<b>B1-</b> Regras de sala de aula <b>B2-</b> Questões comportamentais <b>B3-</b> Adaptação ao novo ciclo <b>C1-</b> Acompanhamento das dificuldades <b>C2-</b> Reforço das Aprendizagens <b>C3-</b> Incentivo e organização do estudo <b>D1-</b> Encaminhamento para Psicologia <b>D2-</b> Relacionamento com os pares <b>E1-</b> Actuação concertada <b>E2-</b> Responsabilização dos alunos <b>E3-</b> Conhecimento da turma <b>E4-</b> Estabelecimento de estratégias <b>E5-</b> Contactos periódicos com encarregados de educação
<b>TEMA II- OPÇÕES ORGANIZATIVAS DO CURRÍCULO DA TURMA</b>		
3 <b>Opções curriculares</b>	<b>F- Áreas do currículo nacional</b> <b>G- Áreas curriculares específicas</b>  <b>H - Áreas curriculares alternativas</b>  <b>I- Competências a adquirir pelos alunos da turma</b> <b>J- Competências a adquirir pelos alunos com NEE ou outras problemáticas</b>	<b>F1-</b> Todas as áreas  <b>G1-</b> Áreas terapêuticas <b>G2-</b> Áreas específicas (NEE comunicação – spc; língua gestual, motricidade <b>H1-</b> Áreas funcionais (NEE) <b>H2-</b> Áreas funcionais (PCA)  <b>I1-</b> Competências da Língua Portuguesa <b>I2-</b> Competências da Matemática <b>I3-</b> Formação Cívica <b>J1-</b> Integração social <b>J2 –</b> Área de Projecto <b>J3-</b> Desenvolvimento da motricidade <b>J4-</b> Expressão Dramática <b>J5-</b> Comunicação e Tecnologia <b>J6-</b> Língua Portuguesa <b>J7-</b> Matemática <b>J8-</b> Participação e interesse <b>J9-</b> Competências sociais
4 <b>Opções estratégico – metodológicas</b>	<b>L- Actividades privilegiadas</b>	<b>L1-</b> Trabalhar a Língua Portuguesa <b>L2-</b> Trabalhar a História <b>L3-</b> Trabalhar as áreas de substituição

		<b>M- Metodologias</b>  <b>N- Estratégias diferenciadas</b>	<b>L4-</b> Trabalhar a Matemática <b>M1-</b> Método expositivo <b>M2-</b> Diálogo com os alunos <b>M3-</b> Trabalho individual <b>M4-</b> Trabalho de grupo <b>N1-</b> Apoio individualizado <b>N2-</b> Condições especiais de avaliação <b>N3-</b> Simplificação das Actividades <b>N4-</b> Participação nas actividades da turma na disciplina de Ed Física <b>N5-</b> Contrato pedagógico <b>N6-</b> Participação nas actividades específicas para alunos surdos <b>N7-</b> Actividades práticas
<b>TEMA III – OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO DE PLANEAMENTO</b>			
5	<b>Organização/articulação docente</b>	<b>O- Reuniões Pedagógicas de Planeamento e reorganização curricular</b>  <b>P- Colaboração docente</b>	<b>O1-</b> Reuniões do grande grupo de docentes <b>O2-</b> Reuniões de conselho de turma <b>O3-</b> Reuniões informais com os docentes de apoio <b>O4-</b> O DT elabora o PCT em traços gerais e apresenta a proposta <b>P1-</b> Colaboração possível <b>P2-</b> Falta de colaboração <b>P3-</b> Colaboração efectiva
6	<b>Avaliação do PCT</b>	<b>Q- Instrumentos</b>  <b>R- Momentos de Avaliação</b>  <b>S- Introdução de alterações ou modificações curriculares</b>	<b>Q1-</b> Quadro de registo sobre competências <b>R1-</b> Trimestrais <b>R2-</b> Quando necessário <b>R3-</b> Quinzenais <b>S1-</b> Alteração na definição de novas regras de comportamento <b>S2-</b> Alteração/ajustamentos na definição de competências a adquirir
<b>TEMA IV- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b>			
7	<b>Factores Influenciadores da Acção Docente</b>	<b>T- Desenvolvimento do processo</b>  <b>U- Necessidades formativas</b>	<b>T1-</b> Dificuldades no planeamento da transdisciplinaridade <b>T2-</b> Rentabilização dos saberes dos alunos <b>T3-</b> Processo de organização logístico Problemas comportamentais dos alunos <b>U1-</b> Formação sobre pedagogia diferenciada <b>U2-</b> Formação sobre planeamento <b>U3-</b> Formação sobre competências sociais <b>U4-</b> Formação por individualidades/formadores reconhecidos <b>U5-</b> Alguém indiferenciadamente

Anexo 11 b) – Matriz final das Entrevistas – Professor de Educação Especial

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS EE

Matriz Final		
DIMENSÃO: AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO CONTEXTO DA TURMA		
TEMA I – ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA ALUNOS COM NEE		
SUBTEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1 <b>Adequação curricular</b>	<b>A- Referencial</b>  <b>B- Modo de elaboração</b>	<b>A1-</b> O currículo nacional <b>A2-</b> Características dos alunos <b>A3-</b> O currículo da turma <b>B1-</b> Elaborado pelo professor da Ed. Especial <b>B2-</b> Elaborado pelo professor do regular com orientação do professor de Ed. Especial <b>B3-</b> Elaborado pela professora da disciplina

		<b>C- Competências valorizadas</b>  <b>D- Diferenciação Curricular</b>	<b>B4-</b> Elaborado pelos diversos intervenientes <b>C1-</b> Competências essenciais da Língua Portuguesa e Matemática <b>C2-</b> Competências básicas da leitura, escrita e cálculo <b>C3-</b> Competências da autonomia e independência pessoal <b>C4-</b> Competências pessoais e sociais <b>C5-</b> Competências da vida prática <b>C5-</b> Competências das áreas das Expressões <b>D1-</b> Planeamento e (re)organização do currículo <b>D2-</b> Áreas curriculares com adequações <b>D3-</b> Conteúdos específicos <b>D4-</b> Diferenciação das condições de avaliação <b>D5-</b> Recursos curriculares
<b>Tema II - GESTÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA ALUNOS COM NEE</b>			
2	Modalidades de Intervenção	<b>E- Intervenção do professor de Apoio</b>  <b>F- Intervenção do professor da turma</b> <b>G- Recursos humanos</b>	<b>E1-</b> Apoio directo no contexto da turma <b>E2-</b> Apoio directo em contexto de sala de apoio <b>E3-</b> Apoio indirecto <b>F1-</b> Apoio individualizado
3	Gestão dos Recursos	<b>H- Recursos materiais</b>	<b>G1-</b> Escassez de recursos <b>G2-</b> Tipologia dos recursos <b>H1-</b> Equipamentos específicos <b>H2-</b> Equipamentos comuns
4	Colaboração/articulação	<b>I - Intervenientes</b>	<b>I1-</b> Professores do Especial e professores do Regular <b>I2-</b> Professores do Especial e Técnicos <b>I3-</b> Professores/Técnicos e Família
<b>Tema III – Desenvolvimento Profissional</b>			
5	Factores Influenciadores da Acção Docente	<b>J- Desenvolvimento do processo</b> <b>L - Necessidades formativas</b>	<b>J1-</b> Dificuldades <b>J2-</b> Capacidades <b>L1-</b> Formação dos docentes no geral <b>L2-</b> Necessidades formativas individuais

**Anexo 11c) – Matriz final das Entrevistas – Professores da Turma de Percursos Curriculares Alternativos**

Matriz Final			
CONSTRUÇÃO DAS ÁREAS CURRICULARES ESPECÍFICAS - PERCURSO FLEXÍVEL			
TEMA I – PROCESSO ORGANIZATIVO			
Subtemas	Categorias	Subcategorias	
1  <b>Adequação curricular</b>	<b>A- Intervenientes</b>	<b>A1-</b> Alguns dos docentes da turma	
	<b>B- Factores influenciadores da organização curricular</b>	<b>B1-</b> Áreas curriculares específicas <b>B2-</b> Adaptação de conteúdos das áreas disciplinares <b>B3-</b> Características dos alunos <b>B4-</b> Conhecimento de estilos de aprendizagem	
	<b>C- Competências a valorizar</b>	<b>C1-</b> Competências académicas elementares de LEC <b>C2-</b> Competências da vida prática – saber fazer, saber relacionar-se <b>C3-</b> Valorização das capacidades dos alunos <b>C4-</b> Competências na valorização da auto-estima, motivação e afectos <b>C5-</b> Descoberta de conhecimentos	
	<b>D- Transversalidade dos conteúdos</b>	<b>D1-</b> Temas polarizadores nas diferentes disciplinas <b>D2-</b> Integração curricular disciplinar <b>D4-</b> Interdisciplinaridade	
TEMA II – (RE)CONSTRUÇÃO CURRICULAR			
<b>Decisões de</b>	<b>Tempos Curriculares</b>	<b>E1-</b> Tempos das áreas disciplinares	



2	planeamento	<b>E- Metodologias e estratégias</b>  <b>F- Adequação dos recursos</b> <b>G- Finalidades da equipa educativa</b>	<b>E2-</b> Sequenciação temporal das áreas disciplinares <b>E3-</b> Valorização do trabalho de Projecto para avaliação <b>E4-</b> Trabalhos de grupo <b>E5-</b> Trabalho de pares <b>E6-</b> Apoio Individualizado <b>F1-</b> Construção de material <b>F2-</b> Recursos adequados face às necessidades <b>G1-</b> Reunião formal quinzenal <b>G2-</b> Reuniões informais <b>G3-</b> Avaliação do processo <b>G4-</b> Reconstrução da planificação <b>G5-</b> Reestruturação do funcionamento do conselho de Turma <b>G6-</b> Rentabilização do trabalho a desenvolver <b>G7-</b> Coesão da equipa
3	Convicções	<b>H- Resultados</b>  <b>I- Fundamentos</b>	<b>III – EFEITOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM</b> <b>H1-</b> Motivação <b>H2-</b> Progressos no desenvolvimento pessoal e social <b>H3-</b> Progressos nas aprendizagens <b>I1-</b> Desafio à mudança <b>I2-</b> Preparação dos alunos para a vida futura <b>I3-</b> Valorização e autoconfiança dos alunos <b>I4-</b> Sucesso
4	Factores influenciadores da acção docente	<b>J- Desenvolvimento do Processo</b>  <b>L- Necessidades Formativas</b>	<b>TEMA IV - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b> <b>J1-</b> Experiência profissional na elaboração/desenvolvimento do processo <b>J2-</b> Experiência profissional no relacionamento com casos complexos <b>L1-</b> Desenvolvimento das relações interpessoais <b>L2-</b> Partilha de outras experiências <b>L3-</b> Oficinas de Formação

Anexo 11d) – Matriz final das Entrevistas - DT

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA - GESTÃO

Matriz Final		
DIMENSÃO: ESCOLHA DE UMA IDENTIDADE		
Tema I – Organização do Contexto Educativo		
SUBTEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1 Contexto	A- Diversidade de situações	<b>A1-</b> Multiculturalidade <b>A2-</b> Alunos com NEE <b>A3-</b> Complexidade de casos
2 Decisões organizativas	B- Gestão dos meios	<b>B1-</b> Sugestões da Administração Central <b>B2-</b> Processo analítico - reflexivo <b>B3-</b> Enquadramento legislativo
3 Fundamentos do processo	C- Gestão dos recursos	<b>C1-</b> Rentabilização dos recursos
	D- Resposta à diversidade	<b>D1-</b> Criação de estruturas
	E- Liderança	<b>D2-</b> Funcionamento estrutural <b>E1-</b> Diálogo <b>E2-</b> Mobilização dos docentes <b>E3-</b> Exercício do poder de decisão
	F- Princípios éticos	<b>F1-</b> Congruência ideológica
Tema II – Desenvolvimento Profissional		
4 Factores Influenciadores da Acção	G- Influência da Formação	<b>G1-</b> Formação profissional
	H- Desenvolvimento do	<b>G2-</b> Formação pessoal e social <b>H1-</b> Dificuldades conjunturais

	<b>processo</b>	<b>H2-</b> Dificuldades na instituição da mudança
	<b>I- Necessidades formativas</b>	<b>I1-</b> Formação em contexto de trabalho – Oficina de Formação
		<b>I2-</b> Aposta o modelo formativo outrora existente

**Anexo 12 a) – Dimensão – Elaboração dos Projectos Curriculares de Turma**

Tema	Subtemas	Categorias	Subcategorias	Entrevistados							Unida des de Enumeração
				1	2	3	4	5	6	7	
<b>I - IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES E FINALIDADES DO PROJECTO</b>	1- Contexto educativo	Características dos alunos	Dificuldades na Língua Portuguesa e Matemática							x	<b>1/3</b>
			Alunos estrangeiros	x							<b>1/1</b>
			Alunos com NEE	x	x	x	x				<b>4/12</b>
			Falta de Pré – requisitos		x						<b>1/1</b>
			Turma heterogênea			x	x			x	<b>3/3</b>
			Meio sócio-económico baixo			x				x	<b>2/2</b>
			Falta de apoio em casa			x					<b>1/1</b>
			Percurso escolar com retenções		x		x			x	<b>3/5</b>
			Dificuldades generalizadas		x	x	x			x	<b>4/8</b>
			Participação					x			<b>1/2</b>
			Imaturidade						x		<b>1/2</b>
			Instabilidade							x	<b>1/2</b>
			Desorganização					x			<b>1/2</b>
			Nível etário							x	<b>1/1</b>
			Problemas de comportamento			x		x	x	x	<b>5/10</b>
			Falta de regras		x				x		<b>2/4</b>
	2- Definição de prioridades	Regras de funcionamento	Regras de sala de aula		x				x		<b>2/7</b>
			Questões comportamentais			x		x	x	x	<b>5/10</b>
			Adaptação ao novo ciclo							x	<b>1/4</b>
			Acompanhamento das dificuldades			x	x				<b>2/3</b>
		Hábitos e métodos de Estudo	Reforço das Aprendizagens				x				<b>2/3</b>
			Incentivo e organização do estudo				x				<b>1/2</b>
			Encaminhamento para Psicologia					x			<b>1/1</b>
		Relações interpessoais	Relacionamento com os pares						x		<b>1/4</b>
			Actuação concertada		x			x	x		<b>3/2</b>
		Interação do Conselho de Turma	Responsabilização dos alunos				x	x			<b>2/3</b>
			Conhecimento da turma					x			<b>1/6</b>
			Estabelecimento de estratégias					x			<b>1/4</b>
			Contactos periódicos com encarregados de educação				x				<b>1/2</b>
<b>II- OPÇÕES ORGANIZATIVAS DO CURRÍCULO DA TURMA</b>	3 - Opções curriculares	Áreas do currículo nacional	Todas as áreas		x	x	x	x	x	x	<b>6/6</b>
		Áreas curriculares específicas	Áreas terapêuticas		x				x		<b>2/2</b>
			Áreas específicas (NEE- comunicação – spc; língua gestual, psicomotricidade)		x				x		<b>2/2</b>
		Áreas curriculares alternativas	Áreas funcionais (NEE)			x		x			<b>2/2</b>
			Áreas funcionais (PCA) <sup>87</sup>							x	<b>1/1</b>
		Competências a adquirir pelos alunos da turma	Competências da Língua Portuguesa		x		x	x	x	x	<b>5/5</b>
			Competências da Matemática				x	x	x	x	<b>4/4</b>
		Competências a adquirir pelos alunos com NEE	Formação Cívica			x	x	x	x	x	<b>5/6</b>
			Integração social						x		<b>1/2</b>
			Área de Projecto				x				<b>1/3</b>
			Desenvolvimento da motricidade					x			<b>1/1</b>

<sup>87</sup> PCA- Turma de Percursos Curriculares Alternativos

										Anexos		
III- OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO DE PLANEAMENTO	4 - Opções estratégico - metodológicas cas	ou outras problemáticas	Expressão Dramática						x	1/2		
			Comunicação e Tecnologia						x	1/2		
			Língua Portuguesa					x	x	2/2		
		Matemática					x	x	2/2			
		Participação e interesse	x	x					x	3/4		
		Competências sociais		x	x			x	x	4/7		
		Actividades privilegiadas	Trabalhar a Língua Portuguesa						x	x	2/2	
			Trabalhar a História	x							1/2	
			Trabalhar as áreas de substituição							x	1/2	
		Metodologias	Trabalhar a Matemática						x	x	2/3	
			Método expositivo	x							1/1	
			Diálogo com os alunos	x							1/3	
		Estratégias diferenciadas	Trabalho individual	x	x		x				3/2	
			Trabalho de grupo	x							1/1	
			Apoio individualizado	x	x	x	x			x	5/3	
			Condições especiais de avaliação						x		1/4	
			Simplificação das actividades		x	x					2/1	
			Participação nas actividades da turma na disciplina de Ed Física							x	1/1	
			Contrato pedagógico							x	1/1	
			Participação nas actividades específicas para alunos surdos							x	1/1	
			Actividades práticas					x			1/3	
	5- Organização o/ articulação docente		Reuniões Pedagógicas de Planeamento e reorganização curricular	Reuniões do grande grupo de docentes	x							1/4
				Reuniões de conselho de turma		x	x	x	x	x	x	6/8
				Reuniões informais com os docentes de apoio	x					x	x	4/5
		Apresentação de propostas de planeamento								x	1/5	
		Colaboração docente	Colaboração possível	x	x						2/2	
			Falta de colaboração		x						1/1	
			Colaboração efectiva	x		x		x	x	x	5/8	
	6 - Avaliação do PCT	Instrumentos	Quadro de registo sobre competências	x	x	x	x	x	x	x	7/7	
			Trimestrais	x		x				x	4/4	
		Momentos de Avaliação	Quando necessário		x						1/1	
			Quinzenais							x	1/1	
		Introdução de alterações ou modificações curriculares	Alteração na definição de novas regras de comportamento	x							1/2	
			Alteração/ajustamentos na definição de competências a adquirir		x	x	x	x	x	x	x	6/13

**Anexo 12 b) – Dimensão – As Necessidades Educativas Especiais no contexto da Turma**

Temas	Subtemas	Categorias	Subcategorias	Entrevista dos					Unidades de enumeração
				1	2	3	4	5	
I – ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA ALUNOS COM NEE	1- Adequação curricular	Referencial	O currículo nacional		x	x	x	x	4/6
			Características dos alunos			x	x	x x	4/14
			O Currículo da turma		x			x	2/2
	Modo de elaboração	Especial	Elaborado pelo professor da Ed. Especial		x			x x	3/8
			Elaborado pelo professor do regular com orientação do professor de Ed. Especial			x	x	x	3/6
			Elaborado pela professora da disciplina	x			x	x	3/5
			Elaborado pelos diversos intervenientes				x		1/1
	Competências valorizadas		Competências essenciais da Língua Portuguesa e Matemática	x	x	x	x		4/7
			Competências básicas da leitura, escrita e cálculo	x			x	x	3/3

				Anexos					
II- GESTÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA ALUNOS COM NEE	Diferenciação Curricular		Competências da autonomia e independência pessoal	x	x	x	x	4/8	
			Competências pessoais e sociais			x	x	2/4	
			Competências da vida prática		x	x	x	3/6	
			Competências das áreas das Expressões	x				1/1	
			Planeamento e (re)organização do currículo		x			1/1	
			Áreas curriculares com adequações				x	1/3	
			Conteúdos específicos	x	x	x	x	4/8	
			Diferenciação das condições de avaliação		x	x		2/2	
			Recursos curriculares	x	x			2/4	
		Modalidades de Intervenção	Intervenção do professor de Apoio	Apoio directo no contexto da turma	x	x	x		3/7
	Apoio directo em contexto de sala de apoio			x	x		x	x	4/9
	Intervenção do professor da turma		Apoio indirecto			x	x	2/4	
			Apoio individualizado	x				1/1	
	3 - Gestão dos Recursos		Recursos humanos	Escassez de recursos			x		1/1
				Tipologia dos recursos	x				1/1
			Recursos materiais	Concessão de recursos				x	1/1
				Equipamentos específicos	x	x	x		3/3
	4- Colaboração/ articulação		Intervenientes	Equipamentos comuns	x				1/1
				Professores do Especial e professores do Regular	x		x	x	3/7
				Professores do Especial e Técnicos	x		x	x	3/6
				Professores/Técnicos e Família	x		x		2/4

#### Anexo 12 c) – Dimensão – Construção das áreas Curriculares Específicas - Percurso Flexível

Temas	Subtemas	Categorias	Subcategorias	Entre vista dos		Unidad es de enume ração
				1	2	
I- PROCESSO ORGANIZATIVO	1- Adequação curricular	Intervenientes	Alguns dos docentes da turma		x	1/1
			Áreas curriculares específicas	x		1/1
			Adaptação de conteúdos das áreas disciplinares	x	x	2/4
			Características dos alunos	x	x	2/7
		Competências a valorizar	Conhecimento de estilos de aprendizagem		x	1/1
			Competências académicas elementares de LEC	x	x	2/3
			Competências da vida prática – saber fazer, saber relacionar-se	x	x	2/7
			Competências na valorização da auto-estima, motivação e afectos	x	x	2/4
			Descoberta de conhecimentos	x	x	2/5
		Transversalidade dos conteúdos	Temas polarizadores nas diferentes disciplinas	x	x	2/6
			Integração curricular disciplinar	x	x	2/5
			Interdisciplinaridade	x	x	2/5
II- (RE)CONSTRUÇÃO CURRICULAR	2 - Decisões de planeamento	Tempos curriculares	Tempos das áreas disciplinares	x	x	2/2
			Sequenciação temporal das áreas disciplinares	x		1/1
		Metodologias e estratégias	Valorização do trabalho de Projecto para avaliação	x		1/2
			Trabalhos de grupo	x		1/3
			Trabalho de pares	x	x	2/5
			Apoio Individualizado		x	1/3
		Adequação dos recursos	Construção de material	x		1/2
			Recursos adequados face às	x		1/4

		necessidades			
	Finalidades da	Reunião formal quinzenal	x	x	<b>2/4</b>
	equipa educativa	Reuniões informais	x		<b>1/4</b>
		Avaliação do processo	x	x	<b>2/4</b>
		Reestruturação da planificação	x		<b>1/2</b>
		Reestruturação do funcionamento do conselho de Turma	x	x	<b>2/2</b>
		Rentabilização do trabalho a desenvolver	x		<b>1/3</b>
		Coesão da equipa	x		<b>1/2</b>

#### Anexo 12 d) – Dimensão – Escolha de uma identidade

Temas	Subtemas	Categorias	Subcategorias	Entrevistado/ Unidades de enumeração
<b>I – ORGANIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO</b>	1- Contexto	Diversidade de situações	Multiculturalidade	<b>1/4</b>
			Alunos com NEE	<b>1/3</b>
			Complexidade de casos	<b>1/1</b>
	2 - Decisões organizativas	Gestão dos meios	Sugestões da Administração Central	<b>1/1</b>
			Processo analítico - reflexivo	<b>1/2</b>
			Enquadramento legislativo	<b>1/5</b>
		Gestão dos recursos	Rentabilização dos recursos	<b>1/3</b>
		Resposta à diversidade	Criação de estruturas	<b>1/2</b>
			Funcionamento estrutural	<b>1/2</b>
	3 -Fundamentos do processo	Liderança	Diálogo	<b>1/3</b>
			Mobilização dos docentes	<b>1/1</b>
			Exercício do poder de decisão	<b>1/1</b>
		Princípios éticos	Congruência ideológica	<b>1/2</b>

**Anexo 12 e) - Dimensão: Desenvolvimento da Profissionalidade Docente**

Subt emas	Categoria	Subcategoria	Directores de Turma							Professores Apoio					Professores PCA <sup>88</sup>		Gestão	Unidades de Enumeração
			1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	1	2	1	Totais 2/1
FACTORES INFLUENCIADORES DA ACÇÃO DOCENTE	Desenvolvi- mento do processo curricular	Dificuldades no planeamento da transdisciplinaridade	x						x									1/2
		Rentabilização dos saberes dos alunos						x										2/3
		Processo de organização logístico		x			x											3/2
		Problemas comportamentais dos alunos		x	x	x												2/2
		Dificuldades								x			x					1/1
		Capacidades								x								2/4
		Experiência profissional na elaboração/desenvolvimento do processo													x	x		1/3
		Experiência profissional no relacionamento com casos complexos													x			1/1
		Dificuldades conjunturais															x	1/2
		Dificuldades da instituição na mudança															x	2/2
	Necessida- des formativas	Formação sobre pedagogia diferenciada						x	x									1/1
		Formação sobre planeamento		x														2/2
		Formação sobre competências sociais			x	x												5/5
		Formação por individualidades/formadores reconhecidos	x	x	x	x	x											1/2
		Alguém indiferenciadamente					x											4/8
		Acções de sensibilização sobre Educação Especial								x	x	x	x					2/2
		Acções de aprofundamento de temáticas de EE										x	x					1/2
		Desenvolvimento das relações interpessoais													x			1/3
		Partilha de outras experiências														x		2/3
		Oficinas de Formação														x		1/1
	Influência da Formação	Aposta o modelo formativo outrora existente															x	1/1
		Formação profissional															x	1/1
		Formação pessoal e social															x	

<sup>88</sup> Percursos Curriculares Alternativos